



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**- Análise Comparativa de Dois Modelos Educativos -**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Especial

**Orientador:** Professor Doutor David António Rodrigues

**Júri:**

Presidente

Professor Doutor David António Rodrigues

Vogais

Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada

2009



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**- Análise Comparativa de Dois Modelos Educativos -**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Especial

**Orientador:** Professor Doutor David António Rodrigues

**Júri:**

Presidente

Professor Doutor David António Rodrigues

Vogais

Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada

2009

## **Agradecimentos**

Ao meu marido, pela paciência, carinho, incentivo e apoio para realizar o sonho de fazer o Mestrado em Educação Especial.

Às minhas filhas que compreenderam e aceitaram a minha indisponibilidade de tempo para as acompanhar, apoiando-me incondicionalmente.

Ao Professor Doutor David Rodrigues, por me ter acompanhado neste desafio e orientado ao longo deste trabalho.

Aos Professores que me transmitiram os seus saberes neste 8º Mestrado em Educação Especial.

À Professora Maria Isabel Costa Malheiro, pela disponibilidade, amizade e boa disposição que sempre manifestou durante esta caminhada.

À Drª Conceição Baptista por me ter feito acreditar que era este o meu percurso.

À Drª Maria de Lurdes Silvano, pelo tempo disponibilizado para a leitura e correcção literária deste trabalho.

Ao Conselho Executivo da E. B. 2, 3 D. Miguel de Almeida e à Drª Eduarda Mota por todo o apoio profissional que me deram.

Aos Órgãos de Gestão das escolas que me autorizaram e colaboraram na execução desta dissertação.

A todos os professores que se disponibilizaram a ser entrevistados e dispuseram do seu tempo para partilharem saberes e experiências de trabalho.

Às famílias e alunos que prontamente aderiram a este estudo e colaboraram incondicionalmente para que se realizasse.

A todos o meu sincero obrigada.

## Resumo

Através deste trabalho procurámos dar visibilidade à educação de alunos surdos em quatro escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, duas onde os surdos aprendem em turmas de ouvintes e duas em turmas de surdos, analisando-as comparativamente no que concerne aos modelos educativos que oferecem.

Também pretendemos saber e comparar a opinião de quatro professores de educação especial (dois de cada modelo educativo) e seis de Língua Portuguesa (três de cada modelo educativo) sobre o modelo educativo, a inclusão e o modo como a promovem, assim como a percepção de oito surdos (quatro de cada modelo educativo) e das respectivas famílias relativamente aos modelos educativos que nos propusemos estudar.

Os resultados obtidos revelam a necessidade de coexistência de escolas regulares com turmas de surdos e de escolas regulares onde os surdos frequentem turmas de ouvintes, a colocação de recursos humanos específicos para o atendimento dos surdos nas escolas da sua área de residência e a elegibilidade dos indivíduos para a frequência de cada modelo educativo se basear nas necessidades educativas individuais, nas preferências das famílias e dos alunos e no aconselhamento especializado e ter como meta a inclusão social.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Inclusão; Turmas de Surdos; Turmas de Ouvintes; Opinião de Docentes; Opinião de Alunos e suas Famílias.

## **Abstract**

It was our aim to give visibility to deaf students' education in four schools of the second and third grade of basic teaching, two of them where the deaf learn in listeners' classes and two in deaf classes, analysing them comparatively in what concerns the educative models they provide.

We also intend to ask and compare the opinion of four special education teachers (two in each educational model) and six Portuguese Language teachers (three in each educational model) about the educational model, inclusion and the way it has been promoted by them, as well as the perception of eight deaf students (four in each educative model) and their families in what concerns the educational models we proposed ourselves to study.

The results show the need of a coexistence of regular schools with deaf classes and regular schools where deaf students attend listeners classes, the disposal of human resources to take in account the deaf needs in the areas of their residence and the eligibility of individuals to the frequency of each educational model be based in the individual educational needs, in the families and students' preferences and in a specialised advice having in mind the social inclusion.

Key words: Education to the deaf, Inclusion; Deaf students' classes; Listeners' classes; Teachers' opinion; Students and their families' opinion.

**ÍNDICE**

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
Lista de Quadros	X
Lista de Anexos	XI
 <b>Introdução</b>	 1
 <b>PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA</b>	 3
 <b>CAPÍTULO I – O SURDO</b>	 4
1. A Surdez	5
1. 1. Etiologia	6
1. 2. Momento de Aquisição	6
1. 3. Grau	7
2. Implicações da Surdez na Educação	9
 <b>CAPÍTULO II – O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	 13
1. O Currículo	14
2. A Educação Inclusiva	18
2. 1. Os Professores	27
2. 2. Pais e Alunos na Educação Inclusiva	29
2. 3. Financiamento da escola inclusiva	31
 <b>CAPÍTULO III – A INCLUSÃO DO SURDO</b>	 33
1. O Dilema da Educação do Surdo	34
2. A Inclusão de Alunos Surdos	38
3. Modelos de Inclusão dos Surdos em Portugal	49

<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO IV – OBJECTO DE ESTUDO</b>	<b>57</b>
1. Enunciado do Problema	58
2. Objectivos do Estudo	60
3. Questões da Investigação	61
4. Justificação do Estudo	62
<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA</b>	<b>63</b>
1. Opções Metodológicas	64
2. Procedimentos Metodológicos	65
2. 1. Plano de Estudo	66
2. 2. Instrumentos Utilizados e Análise de Dados	68
2. 2. 1. A Entrevista	68
2. 2. 2. Os Documentos	73
2. 3. Contexto e População do Estudo	75
2. 3. 1. Caracterização dos Contextos	76
2. 3. 2. Caracterização da População	86
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>92</b>
1. Percepções dos Professores de Educação Especial do Modelo A	93
1. 1. Percepções do Professor de Educação Especial de A1 e A2	93
1. 2. Percepções do Professor de Educação Especial de A3 e A4	97
2. Percepções dos Professores de Educação Especial do Modelo B	101
2. 1. Percepções do Professor de Educação Especial de B1, B2 e B3	101
2. 2. Percepções do Professor de Educação Especial de B4	106
3. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa do Modelo A	110
3. 1. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa de A1 e de A2	111



3. 2. Percepções do Professor de Língua Portuguesa de A3 e A4	117
4. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa do Modelo B	121
4. 1. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa de B1 e B2 e de B3	121
4. 2. Percepções do Professor de Língua Portuguesa de B4	127
5. Percepções dos Encarregados de Educação do Modelo A	130
5. 1. Percepções dos Encarregados de Educação de A1 e de A2	131
5. 2. Percepções dos Encarregados de Educação de A3 e de A4	135
6. Percepções dos Encarregados de Educação do Modelo B	138
6. 1. Percepções dos Encarregados de Educação de B1, de B2 e de B3	139
6. 2. Percepções do Encarregado de Educação de B4	143
7. Percepções dos alunos do Modelo A	144
7. 1. Percepções dos alunos A1 e A2	144
7. 2. Percepções dos alunos A3 e A4	147
8. Percepções dos alunos do Modelo B	151
8. 1. Percepções dos alunos B1, B2 e B3	151
8. 2. Percepções do aluno B4	154
<b>CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>156</b>
1. Opinião dos Docentes	157
1. 1. Percepções dos Professores de Educação Especial	157
1. 2. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa	166
2. Opinião das Famílias	179
3. Opinião dos Alunos	188
<b>CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES</b>	<b>196</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>209</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>228</b>

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Grau de Perda Auditiva e Significado para a Percepção do Som	8
<b>Quadro 2</b> – Grau de Perda Auditiva e Necessidades Educativas	10
<b>Quadro 3</b> – Estratégias Comunicativas	44
<b>Quadro 4</b> – Estratégias Metodológicas	44
<b>Quadro 5</b> – Grelha de Análise das Entrevistas Por Categorização À Priori	72
<b>Quadro 6</b> – Grelha de Análise das Entrevistas por Categorização à Posteriori	73
<b>Quadro 7</b> – Grelha de Análise dos Dados de Ordem Estrutural	75
<b>Quadro 8</b> – Caracterização das Escolas dos Dois Modelos Educativos	77
<b>Quadro 9</b> – Caracterização dos Modelos Educativos/ Turmas	80
<b>Quadro 10</b> – Caracterização das Práticas de Sala de Aula dos Modelos A e B	83
<b>Quadro 11</b> – Caracterização dos Docentes	87
<b>Quadro 12</b> – Caracterização dos Alunos	89

## **Lista de Anexos**

**Anexo I** – Pedido de Informações sobre a Localização das Escolas às Direcções Regionais de Educação (DRE)

**Anexo II** – Pedido de Informações sobre a Localização das Escolas à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

**Anexo III** – Pedido de Autorização aos Conselhos Executivos

**Anexo IV** – Pedido de Autorização aos Docentes de Educação Especial e Língua Portuguesa

**Anexo V** – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

**Anexo VI** – Instrumentos para Recolha e Organização de Dados de Ordem Dinâmica

**Anexo VII** – Instrumentos para Recolha e Organização de Dados de Ordem Estrutural

**Anexo VIII** – Escala de Warner

## Introdução

A história da educação dos surdos tem passado por várias etapas: a institucional, a integrativa e, posteriormente, a inclusiva. Verifica-se, no entanto, que todas elas se mantêm e coexistem em vários países.

Concomitantemente, desde há alguns séculos que se discute qual o sistema linguístico mais adequado para a educação de surdos: o oralista ou o gestual.

Os estudos de vários autores apontam para que se a língua gestual é benéfica para o surdo, então deve ser usada independentemente do modelo educativo que frequente.

Mais recentemente, com o movimento para a Inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) em escolas regulares, surge uma nova polémica em relação à melhor resposta educativa para alunos surdos: em turmas de ouvintes ou em turmas de surdos?

Parece não se chegar a um consenso, o que leva a supor a existência de vantagens e desvantagens nas duas modalidades.

Foi nesta expectativa que resolvemos descortinar a educação dos surdos em Portugal, mais concretamente ao nível das escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico, analisando comparativamente duas onde os surdos aprendem em turmas de ouvintes e duas em turmas de surdos, configuradas em dois modelos educativos distintos.

No entanto, conhecer as percepções dos próprios surdos, das suas famílias e dos professores de educação especial e Língua Portuguesa, sobre os contextos reais em que funcionam, pareceu-nos essencial para a compreensão da educação desta população nos dois modelos educativos que nos propusemos estudar.

Assim, achámos relevante dividir o trabalho em três partes.

Na Parte I, reportamo-nos ao Enquadramento Teórico, no qual fazemos uma revisão da literatura ao longo de três capítulos, explorando as opiniões e as investigações de vários autores.

No Capítulo I – O Surdo, tentamos abordar a problemática da surdez, para a contextualizarmos nas implicações que tem na educação; no Capítulo II – O Currículo e a Educação Inclusiva, procuramos perceber o que é o currículo e

como se desenvolve na educação inclusiva, assim como quais são as premissas base que esta pressupõe nos contextos educativos e nos seus agentes, nomeadamente os professores, os pais e os alunos, e ainda o seu financiamento; e no Capítulo III – A Inclusão do Surdo, pesquisamos os modelos educativos de atendimento a esta população em vários países, incluindo Portugal.

Numa Parte II, entramos na Investigação Empírica, onde no Capítulo IV – Objecto do Estudo, é enunciado o problema que nos propusemos analisar, são definidos os objectivos do estudo e formuladas as questões da investigação; passando de seguida ao Capítulo V – Metodologia, no qual descrevemos as opções e os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, os contextos e população do estudo.

Na Parte III, fazemos a Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados obtidos através da aplicação da metodologia anteriormente definida. O Capítulo VI – Apresentação e Análise dos Resultados, consiste, como o título indica, na apresentação e análise dos dados recolhidos junto dos entrevistados e que enformam as suas representações. No Capítulo VII – Discussão dos Resultados, os resultados obtidos são discutidos e confrontados com a literatura.

Finalmente no Capítulo VIII – Considerações Finais e Sugestões, concluímos o trabalho e fazemos algumas sugestões surgidas dos resultados encontrados.

Terminamos salientando a Bibliografia dos trabalhos que serviram de suporte à realização deste estudo e os Anexos.

## **PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA**

## **CAPÍTULO I – O SURDO**

## 1. A Surdez

Kirk e Gallager (1991) definem uma pessoa surda como aquela que não consegue entender a fala através do ouvido, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.

Na Acta para a Educação de Indivíduos com Incapacidades, referida na Folha Informativa do National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004), definem impedimento auditivo como “um impedimento do ouvido, permanente ou flutuante, que prejudique o rendimento escolar da criança” e surdez, como “um impedimento do ouvido que é tão severo que a criança fica impedida de processar informação linguística através do ouvido, com ou sem amplificação” (p.1).

Nunes (1999) diz que o termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacúsia, distinguindo-a em três tipos: de transmissão, neurosensorial e mista.

Segundo Marchesi (1993), a surdez de transmissão resulta de alterações no ouvido médio ou no externo, que consistem na dificuldade ou impedimento da passagem das vibrações sonoras para o ouvido interno.

Os problemas do ouvido externo podem ser provocados por malformações congénitas do pavilhão auditivo ou do canal auditivo, ou pela presença de secreções inadequadas ou objectos estranhos (Marchesi, 1993).

Os problemas do ouvido médio estão normalmente associados a infecções ou bloqueios da trompa de Eustáquio que, ao provocarem otites médias, impedem uma vibração satisfatória do tímpano em resposta às ondas sonoras. Os efeitos deste tipo de surdez não são muito graves, podendo ser suprimidos por tratamentos ou operações cirúrgicas, dependendo, no entanto, da rapidez da intervenção (Marchesi, 1993).

O mesmo autor diz que a surdez neuro-sensorial afecta o ouvido interno, a cóclea, o nervo auditivo ou as zonas auditivas do cérebro. Este tipo de surdez é mais grave e permanente e com um prognóstico bastante complicado.

A surdez mista conjuga os dois tipos de perda auditiva descritos (Nunes, 1999).



Fernandes (1990) considera ainda a existência de uma surdez central “causada pela disfunção ou mau desenvolvimento das vias auditivas do sistema nervoso central” (p. 30).

### **1. 1. Etiologia**

Há dois tipos de causas: as de base hereditária e as adquiridas, ainda que, em um terço das pessoas surdas, não se saiba a origem (Marchesi, 1993).

Na surdez hereditária, existe uma menor probabilidade de um transtorno associado, e as crianças apresentam um melhor nível intelectual do que os surdos com outro tipo de etiologia (Marchesi, 1993).

Na adquirida, Kirk e Gallagher (1991) e Marchesi (1993) apresentam como causas a rubéola materna, o nascimento prematuro, a meningite, a incompatibilidade do RH, os antibióticos, a anóxia e a otite média. A rubéola, a meningite e a anoxia são também as causas principais de lesões cerebrais associadas à surdez.

A rubéola materna parece provocar também outros tipos de transtornos nas crianças surdas, como problemas emocionais e de comportamento (Marchesi, 1993).

### **1. 2. Momento de Aquisição**

Quanto ao momento do surgimento da perda de audição, Kirk e Gallagher (1991), Marchesi (1993), Monreal et al. (1995), Santos (1990) e Hernández e Cuenca (1995) dizem-nos que esta pode ser pré-linguística ou pós-linguística, conforme ocorra antes ou após a aquisição da fala.

Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995) consideram que a surdez pré-linguística surge antes dos três anos, aproximadamente, visto que até esta idade as experiências na linguagem oral não parecem ter grande influência na evolução linguística posterior.

A surdez pós-linguística ocorre depois dos três ou quatro anos (Monreal et al., 1995), idade a partir da qual as crianças já adquiriram uma certa competência

na linguagem oral e uma extensa experiência com os sons, o que influencia posteriormente o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas.

Não obstante à idade, Monreal et al. (1995) chamam a atenção para a grande variabilidade de nível linguístico alcançado por cada criança, o qual deve ser tomado em consideração aquando da intervenção educativa a desenvolver posteriormente.

Assim, quando a criança perde a audição depois dos três anos deve-se tentar manter a linguagem oral que já possui e enriquecê-la a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a mesma, enquanto que antes dessa idade o objectivo centra-se na aquisição de uma linguagem que lhe permita comunicar (Marchesi, 1993).

### **1. 3. Grau**

O grau de surdez é uma dimensão fundamental que influencia decisivamente o desenvolvimento dos surdos, a nível das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e educativas (Marchesi, 1993).

Não há no entanto entre os autores homogeneidade na classificação dos níveis de audição nem da intensidade do som que lhes corresponde.

Galkowski (1994), Monreal et al. (1995) e Nunes (1999) distinguem quatro níveis de grau de perda auditiva: ligeira – entre 20 decibéis (dB) e 40 dB; moderada – entre 40 dB e 70 dB; severa – entre 70 dB e 90 dB; profunda – com mais de 90 dB.

O Bureau International d'Audiophonologie (2003) classifica a surdez em seis níveis: audição normal ou sub-normal – não ultrapassa os 20 dB (sem repercussões sociais); ligeira – entre 21 e 40 dB (a maior parte dos barulhos familiares são percebidos, as palavras são percebidas numa voz normal, mas dificilmente em voz baixa); moderada – entre 41 e 70 dB (as palavras são percebidas num tom elevado de voz, o sujeito compreende melhor olhando para o interlocutor, os barulhos familiares são percebidos); severa – entre 71 e 90 dB (as palavras são percebidas em voz forte perto da orelha, os barulhos fortes são percebidos); profunda – entre 91 e 119 dB (não tem percepção da palavra, só os barulhos muito fortes são percebidos); total ou cofose – mais de 120 dB (as palavras e os sons não são percebidos).

Fernandes (1990), González, (s/ d) e Kirk e Gallager (1991) distinguem cinco níveis de grau de perda auditiva: leve – entre 27 e 40 dB; moderada – entre 41 e 55 dB; moderadamente grave – entre 56 e 70 dB; grave – entre 71 e 90 dB; profunda – mais de 90 dB.

O grau da perda auditiva determina a necessidade ou não de uso de aparelho auditivo, estando directamente relacionados (Kirk & Gallager, 1991).

Como se pode constatar pelo Quadro 1, à medida que a perda auditiva aumenta, aumenta a dificuldade de percepção do som e a necessidade de utilização de próteses auditivas.

**Quadro 1** – Grau de perda auditiva e significado para a percepção do som (Kirk & Gallager, 1991; González, s/ d)

Nível de perda	Intensidade do som	Implicações na percepção do som
Leve	27 dB – 40 dB	Têm dificuldade em ouvir sons e conversas distantes ou em voz baixa.
Moderada	41 dB – 55 dB	Compreendem a conversação entre um metro e metro e meio de distância. Compreendem a fala de uma conversa. Podem necessitar de prótese auditiva.
Moderadamente Grave	56 dB – 70 dB	A compreensão das conversas depende de caso para caso. Precisarão de aparelho auditivo.
Grave	71 dB – 90 dB	Não ouvem uma voz forte a 30 ou 60 centímetros. Conseguem ouvir somente sons próximos. Podem ouvir sons ambientais e sons vocais fortes, mas não distinguem as consoantes. Necessitam de aparelhos auditivos.
Profunda	Mais de 91 dB	Podem perceber sons altos e vibrações. Necessitam de aparelhos auditivos.

Segundo Nunes (1999), o aparelho auditivo pode compensar a surdez, devendo ser colocado o mais cedo possível na criança, facilitando assim a sua adaptação a este e favorecendo o desenvolvimento da linguagem.

O aproveitamento que cada criança tira do aparelho é variável em função de factores como a causa, o tipo de lesão, a idade em que surgiu a surdez (pré ou pós linguística), a estimulação, o meio familiar e as capacidades que tem (Nunes, 1999).

O autor também refere que alguns surdos utilizam a audição a 90% no processo global de percepção da fala, enquanto que outros apenas 10%, não sendo assim o grau de surdez totalmente determinante na utilização da

capacidade auditiva, havendo no entanto uma relação directa entre o grau de surdez e a utilização da audição no processo de comunicação. Deste modo, surgirão crianças que apesar de terem o mesmo grau de surdez apresentam capacidades diferentes de utilização da capacidade auditiva.

## **2. Implicações da Surdez na Educação**

O problema fundamental do surdo em contacto com o mundo ouvinte é o da comunicação: compreender e ser compreendido, aceder à informação e ter a possibilidade de expressar-se livremente (Ministério da Educação da Argentina, s/ d).

A visão é para o surdo o canal privilegiado de comunicação, através do qual construirá o conhecimento do mundo e dos outros (Ministério da Educação da Argentina, s/ d).

Na Acta para a Educação de Indivíduos com Incapacidades, referida na Folha Informativa do National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004), as crianças com impedimento auditivo e com surdez são consideradas como elegíveis para programas e serviços de educação especial.

Normalmente, as necessidades escolares dos alunos (González, s/ d) e a aprendizagem de meios alternativos de comunicação são determinadas de acordo com a perda de audição em intensidade (Kirk e Gallager, 1991).

A partir de Kirk e Gallager (1991) e González (s/ d) relacionam-se no Quadro 2 o grau da perda auditiva com as necessidades educativas correspondentes.

**Quadro 2** – Grau de perda auditiva e necessidades educativas (Kirk & Gallagher, 1991; González, s/ d)

<b>Grau de perda auditiva</b>	<b>Necessidades educativas</b>
Até 27 dB	Não têm praticamente problemas escolares, ainda que sejam menos agudos de ouvido do que os seus companheiros e possam passar despercebidos.
27 dB – 40 dB	Na aula necessitam sentar-se perto do professor. Devem beneficiar de terapia da fala. Devem aprender a escutar e a reconhecer as palavras como algo significativo. As possibilidades de linguagem e socialização são muito boas.
41 dB – 55 dB	Na aula deve ficar perto do professor (lugar preferencial). Pode não acompanhar discussões na sala de aula. Deve ter estimulação auditiva com um terapeuta da fala ou um professor especializado em surdez. Deve ter apoio de educação especial que variará de caso para caso na intensidade e modalidade.
56 dB – 70 dB	Necessitam de apoio de educação especial nas disciplinas com muito conteúdo verbal, de treino auditivo, treino intensivo em fala e linguagem.
71 dB – 90 dB	Necessitam de apoio de educação especial e recorrem à leitura labial. Precisam de educação especial intensiva, treino em fala e linguagem.
Mais de 91 dB	Ainda que possam ouvir alguns sons muito fortes, geralmente não podem utilizar a audição como canal de informação para a aprendizagem. Confiam mais na visão do que na audição para processar informações. O professor deve centrar-se no treino de utilização de outros canais, principalmente os visuais. Podem frequentar algumas aulas de ensino regular a tempo parcial, em particular as que requerem menos habilidades linguísticas.

Como se pode constatar, à medida que a perda auditiva aumenta, também aumenta a necessidade de ajuda profissional intensiva.

No entanto, esta classificação é considerada por González (s/ d) apenas como uma orientação, visto que indivíduos com a mesma perda de audição podem ter necessidades diferentes.

Segundo o autor, alunos com perdas de 70 dB poderão ser incluídos a tempo inteiro na classe regular, enquanto que alunos com perdas entre 56 a 70 dB poderão necessitar de longos períodos de apoio de educação especial. Estas diferenças dependem da estimulação em discriminação auditiva, das suas capacidades intelectuais, do treino na utilização dos canais visuais e do aproveitamento que tiram das próteses auditivas.

Furth (s/ d), durante as suas investigações com surdos, constatou que estes tinham um discurso muito pobre e que era necessário empregar uma linguagem simples para se fazer entender, de onde se poderia deduzir que eram incapazes de utilizar o pensamento abstracto. Também verificou que o

seu rendimento escolar era baixo, necessitando de mais tempo do que os ouvintes para completarem o ensino básico. Mas, ao aplicar as Matrizes de Raven e os testes de Piaget com ajuda de gestos, pôde concluir que:

- A área intelectual onde o surdo parece falhar relaciona-se com o descobrimento, i. e., com a iniciativa e não com a compreensão ou aplicação de conceitos;
- O insuficiente rendimento em algumas provas intelectuais deve-se mais a uma deficiência na experiência do que a uma deficiência linguística;
- As insuficientes interações comunicativas precoces restringem o conhecimento do meio e a partilha de informação;
- Um ambiente restringido é o factor mais influente nas deficiências intelectuais do surdo.

Marchesi (1993) no entanto diz que o surdo tem uma capacidade intelectual idêntica à dos ouvintes e que as suas limitações advêm das dificuldades em adquirir e interiorizar a linguagem falada.

Segundo Marchesi (1990), a surdez condiciona o desenvolvimento do indivíduo limitando-o em diversos níveis:

- Expressão simbólica;
- Auto regulação e planificação do comportamento;
- Capacidade de antecipar situações;
- Controlo executivo dos processos cognitivos;
- Aquisição de conhecimentos;
- Leitura e escrita de textos;
- Organização do conhecimento;
- Recordar;
- Representação mental da informação;
- Capacidade de formular hipóteses, raciocinar sobre proposições e comprovar mentalmente alternativas.

Most (2004) considera que a diminuição da audição afecta adversamente não só as habilidades comunicativas e a realização académica como também o comportamento social.

Segundo o National Dissemination Center for Children with Disabilities, (2004), os surdos têm dificuldade em aprender vocabulário, gramática, a ordem alfabética, expressões idiomáticas e outros aspectos da comunicação verbal.

Maldjian e Noguera (2001) concordam com os autores mencionados, resumindo que o surdo tem problemas de abstracção, dificuldades cognitivas e ausência de competência lógica. No entanto, constataram no estudo que realizaram sobre a competência cognitiva para a abstracção, em crianças surdas, que a exposição precoce à língua gestual tem uma influência positiva sobre o desenvolvimento de competências cognitivas vinculadas à formação de conceitos científicos, de habilidades cognitivas de abstracção e no controle da consciência do próprio pensamento, necessários à aprendizagem de conteúdos curriculares e desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Neste sentido, também Marchesi (1993) propõe a aquisição da língua gestual precocemente, para que a criança se desenvolva e estruture o pensamento de uma forma harmoniosa.

Quadros (1997) considera a língua gestual como sendo a língua natural dos surdos, visto que a desenvolvem espontaneamente em contacto com quem a utilize.

A língua gestual tem as mesmas características da língua oral, com excepção do canal, que, em vez de ser oral-auditivo, é manual-visual. Constitui-se de um conjunto de símbolos arbitrários e convencionais que permitem a expressão de ideias para a comunicação, possuem regras em todos os níveis linguísticos e permitem a codificação ilimitada de ideias a partir de um conjunto finito de símbolos (Contreras, s/ d).

Há a salientar ainda que esta população é bastante heterogénea, apresentando variações dependentes do grau, da idade de começo e da etiologia da surdez, do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, do ambiente familiar e escolar. Estas variáveis incidem directamente nas limitações indicadas (Marchesi, 1993).

## **CAPÍTULO II – O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



## 1. O Currículo

O termo “currículo” é usado desde o séc. XVII na Grã-Bretanha (Perez & Lopez, 1992), mas é nos finais da Primeira Guerra Mundial que os currículos se constituem para preparar pessoas no campo da educação (Emídio, Fernandes & Alçada, 1992), tendo sido Bobbit o primeiro autor a utilizar este conceito na sua obra “The Curriculum” em 1918 (Perez & Lopez, 1992).

É difícil definir currículo pois, ao revermos a literatura, surgem-nos várias definições que diferem tanto na forma como no conteúdo (Emídio et al., 1992). No entanto, verifica-se que ao longo do tempo as mudanças correspondem ao paradigma (comportamental, cognitivo, ecológico, ...) predominante em que são formuladas (Perez & Lopez, 1992).

Actualmente ainda mantém várias definições, dependentes da perspectiva que se adopta, o que leva à imprecisão da sua natureza e âmbito (Ribeiro, 1990). Pode ser utilizado de um ponto de vista mais lato ao referir-se ao currículo geral comum para uma nação (Zabalza, 1994), ou mais restrito, correspondendo ao desenho curricular (Perez & Lopez, 1992), que segundo Emídio et al. (1992), afirmam ser o que “preside às actividades educativas, que proporciona informações concretas sobre as intenções (o que ensinar) e sobre o modo de as levar a cabo (quando e como ensinar e também o quê, quando e como avaliar)” (p.75).

Zabalza (1994) refere que, na generalidade do contexto europeu, todos os países adoptam um currículo nacional com carácter prescritivo, salientando que na Grã-Bretanha é tradição a existência de currículos contextualizados, não emanados das autoridades centrais.

Em Portugal, o currículo enquadra-se nos primeiros, tornando-se uniformizante e, por isso, de difícil adaptação (Cunha, 1994) à grande diversidade de alunos na escola (Lopes, 2003).

Ribeiro (1990) define-o de uma forma abrangente ao dizer que é “o veículo de transmissão da experiência cultural da humanidade e de indução de crianças e jovens na cultura do grupo social a que pertencem (socialização)” (p. 36). Perez e Lopez (1992) enquadram este autor na linha teórica de Vygotsky, pois vê a escola como um laboratório cultural.

Zabalza (1994) define o currículo como sendo um:

- Normativo oficial sobre a estrutura dos estudos a realizar nos vários níveis de ensino.
- Conjunto de oportunidades de aprendizagem em situações concretas.
- Processo educativo real em contexto de escola ou aula.

Estas três vertentes são resumidas como “a análise em profundidade do Programa Oficial para um determinado nível educativo e seu posterior desenvolvimento, adequando-o às características de cada situação” (Zabalza, 1994, p. 27).

Ribeiro (1990) acrescenta que o currículo é o cerne do sistema educativo, na medida em que dá resposta ao que pode e deve ser aprendido e ensinado na escola.

Koliadis (s/ d) considera que o currículo, na escola, se constrói organizando os recursos humanos e materiais de modo a alcançar os objectivos a que se propõe, de um modo sistemático e progressivo, devendo considerar como princípios básicos em permanente interacção:

- As metas – com a finalidade de promover a socialização, o desenvolvimento e a mudança comportamental dos alunos.
- Os conteúdos – que assegurarão o aprender a aprender e a aquisição de conhecimentos.
- A metodologia – que se refere ao modo como se transmitem os conteúdos.
- A avaliação – que pressupõe a utilização de estratégias e instrumentos que avaliam as aquisições propostas nos objectivos.

Segundo Zabalza (1994), deve partir-se de um currículo nacional para um currículo descentralizado e focalizado em cada escola, a qual actua como eixo de adequação à realidade local, aproveitando os recursos do meio ambiente onde se insere, numa dialéctica constante com a comunidade, proporcionadora de todo um conjunto de oportunidades de formação.

Numa perspectiva actual de educação, pretende-se que a escola seja um espaço de vivência e de aprendizagem, proporcionando a todos os alunos

sucesso educativo. Nesta nova concepção de escola, enquadram-se o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma (Leite, Gomes & Fernandes, 2001).

O Projecto Educativo de Escola configura o currículo prescrito numa concepção educativa própria do contexto em que cada escola se insere, com o objectivo de guiar a prática educativa dos docentes (Marchesi & Martín, 1999).

O Projecto Curricular de Escola é a concretização didáctica do Projecto Educativo, respondendo às questões “o quê, como e quando ensinar e avaliar” (Marchesi & Martín, 1999, p. 212).

O Projecto Curricular de Turma, normalmente toma como ponto de partida o Projecto Curricular de Escola (Marchesi & Martín, 1999). Nele expressa-se a adequação do currículo nacional aos alunos de uma turma específica, para que adquiram aprendizagens com sentido, visto que um currículo uniforme não atende a especificidade de cada aluno (Leite et al., 2001).

A escola e o professor entrecruzam-se nos seus papéis, no que concerne ao desenvolvimento do currículo. Enquanto aquela define as prioridades e o adapta ao contexto institucional, o professor concretiza-o na sala de aula, adaptando-o às características dos seus alunos (Zabalza, 1994).

Vosniadou (2001) diz-nos que os currículos e a educação na escola estão em mudança. Estão a tornar-se mais centrados nos alunos, a estabelecerem ligações entre a escola e a vida real e a “concentrarem-se mais na compreensão e pensamento do que na memorização, exercitação e prática” (p.6).

Baseando-se em pesquisas, a autora desenhóu doze princípios entendidos como um todo, nos quais deve assentar o currículo e a educação:

1. Envolvimento activo – a aprendizagem requer envolvimento activo e construtivo do aprendente.
2. Participação social – a aprendizagem é uma actividade social e a participação na vida social da escola é central para a aprendizagem ocorrer.
3. Actividades significativas – as pessoas aprendem melhor quando participam em actividades que são percebidas como úteis na vida real e são culturalmente relevantes.

4. Relacionar nova informação a conhecimentos prévios ou anteriores – novos conhecimentos são construídos sobre a base daquilo que já está compreendido e que é crença.
5. Ser estratégico – as pessoas aprendem, empregando estratégias eficazes e flexíveis que os ajudam a compreender, raciocinar, memorizar e resolver problemas.
6. Usar a auto-regulação e ser reflexivo – os aprendentes devem saber como planear e monitorizar a sua aprendizagem, como estabelecer os seus próprios objectivos de aprendizagem e como corrigir erros.
7. Reestruturar conhecimentos prévios – quando surgirem conhecimentos prévios na aprendizagem de algo novo, os alunos devem aprender como resolver inconsistências internas e reestruturar concepções existentes quando necessário.
8. Direcção a compreensão em detrimento da memorização – a aprendizagem é mais eficaz quando a matéria é organizada à volta de princípios gerais e explicações, do que quando é baseada na memorização de factos e procedimentos isolados.
9. Ajudar os alunos a aprender a transferir – aprender torna-se mais significativo quando as lições são aplicadas a situações da vida real.
10. Dedicar tempo à prática – aprender é uma actividade cognitiva complexa que não pode ser apressada; requer tempo considerável e períodos de prática para começar a construir perícia numa área.
11. Diferenças desenvolvimentais individuais – as crianças aprendem melhor quando as suas diferenças são tidas em consideração.
12. Criar aprendentes motivados – os professores podem ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes mais motivados pelo seu comportamento e pelas afirmações que fazem, visto que a aprendizagem é influenciada pela motivação do aprendente.

Segundo a autora, a educação e os currículos serão mais eficazes se os professores tomarem em consideração estes princípios nos ambientes de aprendizagem, pois promoverão a colaboração entre alunos, encorajarão a aprendizagem activa, numa dinâmica de utilização de actividades significativas

e materiais autênticos, aos quais se associam os factores cognitivos individuais e os ambientais.

Assente nesta mudança, abrem-se os caminhos para a Escola/ Educação Inclusiva.

## **2. A Educação Inclusiva**

“Assumir que todos os alunos aprendam juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças, é a concepção da Escola Inclusiva” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 28).

Esta é a perspectiva actual de Inclusão que surge após vários anos de evolução do conceito, desde a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, com uma vertente de justiça social (Ainscow & Ferreira, 2003).

Foi longo o caminho percorrido, desde a fase mágico-religiosa em que a deficiência era vista como uma mensagem divina, passando pela fase educacional e o início de escolas especiais, organizadas por categorias de deficiência, com a perspectiva de desenvolver um ensino homogéneo (Rodrigues, 2001).

Nos anos 70 surgem os movimentos de integração escolar que apontavam para uma adaptação do aluno à escola e só nos anos 90 se assiste a uma mudança para a escola inclusiva, que visa o atendimento na escola regular de todos os alunos com necessidades educativas especiais, i. e., com dificuldades em seguir o currículo escolar, procurando dar resposta “de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001, p. 19).

Esta mudança tem como princípio que a diversidade de características de alunos é enriquecedora e promotora de desenvolvimento (Correia, 2001).

Segundo Sailor (cit. em Correia & Martins, 2002), a Inclusão tem seis componentes como base conceptual, corroboradas pelo Centre for Studies on Inclusive Education (Booth & Ainscow, 2002) e referenciadas por Lima-Rodrigues et al. (2007):

1. “Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua residência.  
(...)”

2. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/ classe deve ser representativa da sua prevalência. (...)
3. As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”. (...)
4. Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. (...)
5. O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. (...)
6. Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE. (...)” (p. 17).

Inicialmente, o foco da inclusão incidia sobre casos individuais de crianças com necessidades educativas especiais, passando mais recentemente a centrar-se a preocupação no desenvolvimento inclusivo de escolas numa perspectiva de “educação de todas as crianças e jovens” (Booth & Ainscow, 2002, p. 5).

Peters (2003) diz que, segundo os estudos feitos sobre as melhores práticas para uma educação inclusiva, a formação pedagógica dos professores surge como primeira prioridade e a reforma integral da escola como segunda. Em relação a esta, salienta que os factores mais importantes desta mudança são uma liderança comprometida, a coordenação de serviços, a planificação multidisciplinar, a participação dos pais na tomada de decisões e a utilização dos sistemas de apoio internos da escola para promover a capacidade local.

Em concordância com a autora, Lima-Rodrigues et al. (2007) dizem-nos que a adopção da Educação Inclusiva implica mudanças profundas nas escolas, ao nível “da forma de ensinar e aprender, no que ensinar e na avaliação do ensinado e aprendido” (p. 24).

Em conformidade com estes autores e referido por eles, Morgado (2003) apresenta vários pontos de referência a ter em conta numa escola que se pretende Inclusiva, em oposição ao modelo de Escola Tradicional:

- “Todos os alunos estão na sala de aula;
- Equipas de profissionais partilham responsabilidades;
- Os alunos e os professores desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada;
- Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea;

- O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos;
- A colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes;
- O ensino é activo, criativo e cooperado;
- O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula;
- As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis;
- O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos;
- Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados;
- O sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno” (p. 49).

Nesta linha de pensamento, surgem várias definições de inclusão e das competências da escola e dos professores, em concordância e completando-se entre si.

Booth e Ainscow (2002) consideram que a escola inclusiva é a que se preocupa com todos os alunos que, independentemente do motivo, experimentam barreiras à participação e à aprendizagem, com o objectivo de equipar todas as pessoas com as habilidades necessárias para construírem sociedades inclusivas.

César (2003) diz que escola inclusiva pressupõe adaptar-se às necessidades e especificidade dos alunos, sendo para tal necessário que os professores mudem atitudes face à diferença, partilhem informação, trabalhem em colaboração e ensinem “novas competências e saberes” (p. 123).

Monte (s/ d) refere que a Inclusão prevê como competências da escola perceber as necessidades educativas dos alunos, flexibilizar a acção pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo de ensino e promover o trabalho dos professores em equipa.

Na perspectiva de Monreal et al. (1995), uma escola inclusiva dá resposta às necessidades educativas de todos e a cada um dos seus alunos. Esta posição

supõe a adaptação da escola aos seus alunos, devendo estar contemplada no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola.

Segundo Morgado (2003), “a obrigatoriedade e a universalidade da escolaridade estabeleceram definitivamente o problema da diversidade e da heterogeneidade na sala de aula” (p. 27). Em resposta a este problema, o autor considera necessário o desenvolvimento de processos diferenciados de trabalho que levem a uma educação de qualidade, i. e., uma educação inclusiva.

Também Roldão (2003) tem a mesma opinião, considerando que, num quadro em que diversidade social se acentua cada vez mais na escola, a diferenciação curricular é fundamental para que as práticas de ensino tenham sucesso.

Esta diferenciação deve ser feita em três níveis:

- Da escola, nas opções que toma para dar uma melhor resposta aos seus alunos;
- Dos projectos curriculares de turma ou grupos de alunos, visando aprendizagens de qualidade;
- Do ensino e organização do trabalho com os alunos, de forma que garanta uma aprendizagem bem sucedida a cada um (Roldão, 1999).

Nesta perspectiva, Roldão (1999) diz que “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p.52).

Na mesma linha de ideias, Byers e Rose (cit. em Morgado, 2003) definem diferenciação como “o estabelecimento de pontes bem sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos, de todos os alunos” (p. 77).

Na inclusão, a diferenciação curricular pressupõe “que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003), “pois os alunos não são iguais” (Marchesi, 2001).



Sendo esta heterogeneidade a realidade social na escola e na sala de aula, torna-se assim necessário estabelecer estratégias que promovam uma escola para todos, onde cada um aprenda de maneira significativa tudo quanto pode, em igualdade de oportunidades (Mutaner, 2000).

Na heterogeneidade há assim que dar atenção à diversidade, o que exige modificações nas estratégias organizativas e didáticas que permitam ajustar a acção educativa a cada um dos alunos (Mutaner, 2000).

A European Agency for Development in Special Needs Education (2005c) realizou um estudo sobre as práticas de aula em vários países da Europa, no qual foram identificadas algumas estratégias promotoras de inclusão em escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico:

- Ensino cooperativo – os professores devem apoiar-se e colaborar entre si, assim como com outros profissionais exteriores à escola.
- Aprendizagem cooperativa – a tutoria entre pares e os grupos flexíveis promovem os aspectos cognitivos e sócio-emocionais dos alunos.
- Resolução cooperativa de problemas – as regras de sala de aula acordadas entre todos os alunos, a par de incentivos adequados, são eficazes na diminuição da quantidade e intensidade dos distúrbios durante as aulas.
- Grupos heterogéneos – na gestão da diversidade na sala de aula são necessárias e eficazes as abordagens educativas diferenciadas e a formação de grupos heterogéneos.
- Ensino eficaz – o trabalho com os alunos, inclusivamente os que têm NEE, deve contemplar expectativas elevadas e ser planeado (com base na caracterização), supervisionado e avaliado sistematicamente, para que todos evoluam nas suas aprendizagens. O currículo pode ser adaptado às necessidades individuais e o apoio pode ser adequadamente introduzido através de um Plano Educativo Individual (PEI), que deve ser elaborado com base no currículo comum.
- Estratégias alternativas de aprendizagem – a implementação de modelos educativos com enfoque nas estratégias de aprendizagem ensinam aos alunos as estratégias e como aplicá-las correctamente no momento certo.

- Responsabilização – a atribuição de maior responsabilidade e autonomia aos alunos pela sua aprendizagem.

Concluiu-se que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva. No entanto, o estudo também revelou que há a considerar uma série de condições necessárias para que a inclusão seja bem sucedida. Assim, no que concerne aos professores, devem desenvolver atitudes positivas face à inclusão, desenvolver no aluno sentimentos de pertença à escola e à turma, terem acesso à formação que desenvolva a sua prática pedagógica e tempo para reflectir e debater problemas e experiências comuns. A escola deve implementar um sentimento de responsabilidade colectiva pelo sucesso dos alunos, providenciar a cooperação entre os professores de educação especial e os professores do regular e desenvolver liderança dentro da escola. Em relação às condições externas às escolas, é fundamental a implementação de uma política nacional que contemple para as escolas serviços para todos os alunos com e sem incapacidades.

Nesta investigação pôde concluir-se que “o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é bom para todos os alunos” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005c, p. 4).

Booth e Ainscow (2002) desenvolveram um Índice que definem como “um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas” (p. 5), no qual é abordada a inclusão “em todos os aspectos das escolas: na sala dos professores, nas salas de aula, nos pátios” (p. 6).

O Índice integra indicadores de êxito em cinco áreas: organização, comunicação, experiências na aula, clima social e relações, de modo a guiar as escolas por etapas de preparação, investigação, desenvolvimento e revisão da inclusão (Booth & Ainscow, 2002).

Peters (2003) considera que este documento tem também constituído um avanço no campo da avaliação da educação Inclusiva.

Segundo Booth e Ainscow (2002), a Inclusão pressupõe que na sala de aula o ensino deve ser planeado tendo em conta a aprendizagem de todos os alunos; as aulas encorajem a participação de todos os estudantes e desenvolvam a compreensão da diferença; os alunos se envolvam activamente nas

aprendizagens e aprendam colaborativamente; a disciplina baseia-se no respeito mútuo; os trabalhos de casa contribuem para a aprendizagem de todos; a avaliação contribui para a realização de todos os alunos; todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula; a diversidade dos alunos contribui para o ensino e aprendizagem; os professores planeiam, ensinam e revêem em parceria; os professores promovem a aprendizagem e participação de todos os alunos; os professores de educação especial apoiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos; todos os conhecimentos dos professores são partilhados.

Nas salas de aula inclusivas, o docente deve conhecer e responder aos vários ritmos de aprendizagem, flexibilizar o currículo para que seja acessível a todos os alunos, organizar a classe de forma flexível, usar estratégias pedagógicas inovadoras e promover a colaboração e apoio mútuo entre os alunos (Monte, s/d).

Para Mutaner (2000), o primeiro procedimento é fomentar um currículo flexível, que se adequa às diferentes necessidades dos alunos, procurando estratégias alternativas que permitam a sua adaptação às diferentes capacidades e níveis de aprendizagem.

A flexibilização do currículo é a organização flexível da estrutura, da sequência e dos processos que conduzem à aprendizagem, a qual é definida com clareza e delimitada em função do que se pretende que seja aprendido pessoal e socialmente (Roldão, 1999).

A flexibilidade curricular pressupõe a aplicabilidade e a adaptabilidade do currículo à diversidade dos alunos, adequando-o às necessidades e características de cada um, através de um conjunto de medidas que se denominam adaptações curriculares (Correia, 2001).

As adaptações curriculares são suplementos ou alterações ao currículo, com os quais se pretende maximizar o potencial do aluno (Correia, 2005). Devem partir dos interesses, possibilidades (Departamento de Educação Especial, 2006) e ritmos de cada um, assumindo extrema importância em alunos com NEE (Correia, 2005).

Coll e Miras (1999) dizem que o objectivo a alcançar através das adaptações curriculares é o maior ajuste possível entre as características dos alunos e a

natureza da actividade a desenvolver, o que pressupõe a existência de métodos e estratégias alternativos de instrução, com base na interacção estabelecida entre professor e aluno.

Podemos considerar as adaptações curriculares a nível de escola, de aula e de aluno (Monreal et al., 1995).

Ao nível de escola, compreendem-se as que se inserem no seu Projecto Educativo e que contemplam as adaptações didácticas e organizativas adequadas para dar resposta efectiva aos alunos com NEE (Monreal et al., 1995).

Ao nível de aula, pressupõem a interacção entre professor e aluno, a motivação do aluno e os conhecimentos prévios do professor (Coll & Miras, 1999), para que adeque as actividades da aula às preferências de aprendizagem, aos pontos fortes e aos interesses dos alunos (Heacox, 2006), assim com também adapte o processo às suas competências e os objectivos às suas capacidades (Mutaner, 2000).

As adaptações curriculares individuais (ACI) referem-se à forma como se adequa o currículo ao aluno com NEE numa determinada área ou determinados objectivos (Monreal et al., 1995).

Para Roldão (1999), a adequação do currículo está relacionada com a diferenciação, mas tem uma associação muito estreita com as características psicológicas dos alunos, pretendendo-se, através dela, que “a aprendizagem ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (p. 53).

O ponto de partida refere-se às competências e às capacidades dos alunos e não às suas limitações, visto que, todos aprendemos a partir do que sabemos.

Monreal et al. (1995) dizem-nos que as ACI não são uma programação independente para um aluno, mas sim uma adaptação de um programa prévio, a um aluno concreto, numa determinada situação. Este programa de onde se parte é o currículo comum desenvolvido na sala de aula de ouvintes onde o aluno surdo está integrado.

Assim, as ACI permitirão potenciar a participação activa na dinâmica da aula e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos com NEE (Mutaner, 2000).

Correia (2005) realça o facto de que o processo deve iniciar-se pela avaliação do aluno. Martin e Solé (1999) salientam a necessidade da incidência desta

avaliação no conhecimento que o aluno possui e não nas suas carências e, na qual deve assentar a intervenção educativa. O passo seguinte será estabelecer um plano de trabalho que será sujeito a avaliações sucessivas sobre a pertinência dos objectivos alcançados, para a partir destes se formularem outros mais elevados (Martin & Solé, 1999).

Mas as ACI, para além da planificação dos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação, também devem contemplar as técnicas de ensino (colaboração e métodos com base no modo como os alunos aprendem) e o conhecimento do meio onde se insere o aluno (Correia, 2005).

De acordo com Manjón, Gil e Garrido (1993), as ACI são um ajuste da ajuda pedagógica ao aluno, através da adequação gradual do currículo comum, i.e., optando-se sempre pela aplicação das medidas mais integradoras e menos restritivas, segundo a seguinte ordem hierárquica:

- Adaptação das actividades de ensino/ aprendizagem.
- Adaptações da metodologia e da didáctica.
- Adaptações nos procedimentos de avaliação.
- Adaptações na prioridade de objectivos e conteúdos.
- Adaptações temporais.
- Introdução ou eliminação de conteúdos.
- Introdução ou eliminação de objectivos.

Também Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (cit. em Monreal et al., 1995) definem cinco níveis de adaptação do currículo, em função das necessidades dos alunos:

- Currículo comum.
- Currículo comum com algumas adaptações.
- Currículo comum com modificações significativas.
- Currículo especial com adições.
- Currículo especial.

As adaptações que não requerem modificações significativas serão objecto das adaptações na sala de aula, enquanto que as que necessitam de adaptações significativas serão objecto de adaptações individuais (Monreal et al., 1995).

Posteriormente, surgirá uma proposta curricular específica para cada aluno (Manjón et al., 1993), ou adaptação curricular individual (Monreal et al., 1995), que necessitará da anuência do encarregado de educação e da sua participação na elaboração, e na qual devem constar as necessidades do aluno (a partir da avaliação inicial) em relação ao currículo, aos serviços e às condições arquitectónicas (Manjón et al., 1993), devendo ser elaborada conjuntamente pelo professor especializado e pelos professores do regular (Monreal et al., 1995).

## **2. 1. Os Professores**

A atitude dos professores é o factor que mais influi no tipo de resposta educativa que uma escola proporciona à diversidade dos seus alunos (Marchesi & Martín, 1999).

Ainscow (2007) diz que é necessário alterar o pensamento dos professores para que seja possível mudar os resultados dos alunos. Essa alteração produz-se quando as práticas são partilhadas e reflectidas em conjunto.

Peters (2003) reforça esta ideia ao referir que a formação dos professores deve contemplar as atitudes.

Em concordância com Marchesi e Martín (1999), Ainscow (2007) e Peters (2003), Sari (2007) ao investigar as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos surdos em salas regulares, verificou que as atitudes negativas geram sentimentos idênticos em toda a comunidade educativa, inclusivamente nos próprios alunos surdos. Estes manifestam tristeza e desenvolvem um baixo auto-conceito em relação à surdez, que se repercute no seu desempenho académico, pessoal e social.

O autor salienta o facto de que o trabalho colaborativo do professor especialista em surdez com o professor do regular, ser benéfico para a mudança de atitudes face à inclusão.

Neste sentido concluiu que:

- O professor especializado em surdos e o professor do regular devem trabalhar em conjunto no apoio ao surdo.
- A planificação para a inclusão deve ser conjunta.

- O professor do regular deve ser informado sobre as características da perda de audição, das implicações que tem na aprendizagem e das adaptações necessárias ao seu sucesso.
- Os professores do regular beneficiam com formação em serviço e de tempo com os especialistas que os apoiem na aplicação do que aprenderam.
- Estes benefícios mencionados no ponto anterior incluem um aumento de atitudes e práticas inclusivas para com os alunos surdos.
- A falta de recursos e de tempo na ajuda prestada ao professor do regular pode afectar negativamente as suas atitudes em relação à inclusão de alunos surdos.

Peters (2003) considera, no seu estudo sobre educação inclusiva a nível mundial, num contexto das NEE em geral, que a formação de professores é um dos factores decisivos e de alta prioridade na promoção de práticas óptimas na educação inclusiva. Refere que o seu conteúdo deve centrar-se nas atitudes, na pedagogia, na elaboração de planos de estudo e sua adaptação e revestir-se de praticabilidade.

Foca, essencialmente, a formação de professores de educação especial e as destrezas específicas que devem contemplar:

- Saber trabalhar como coordenador de educação especial;
- Saber ensinar em equipa;
- Saber desenvolver um apoio recíproco entre professores e aprendizagem, para alcançar uma colaboração eficaz através de reuniões e métodos de resolução de problemas;
- Saber elaborar programas de educação individuais;
- Saber controlar o progresso.

Realça ainda a necessidade de os professores de educação especial trabalharem com os professores do regular nas salas de aula, com o objectivo de serem uma fonte permanente de desenvolvimento para estes últimos.

## **2. 2. Pais e Alunos na Educação Inclusiva**

Segundo Byrnes, Sigafoos, Rickards e Brown (2002), um dos direitos consignados pelas Nações Unidas é a audição dos pontos de vista dos alunos. O exercício desse direito é especialmente relevante para ajudar a descrever a realidade que conduz à reflexão para o aperfeiçoamento do sistema educativo. Broxton (2006) defende que os alunos com NEE devem ser incentivados a expressar-se e a partilhar as suas perspectivas, as quais devem ser consideradas pela escola.

Com base neste pressuposto, os alunos da escola de Westleigh, em Inglaterra, envolveram-se num projecto que contemplava a pergunta “o que faz com que um professor seja um bom professor?” (Broxton, 2006, p. 26), considerado pela autora um dos processos chave do ensino e aprendizagem.

Broxton (2006) diz que “os alunos têm uma profunda percepção sobre o ensino e a aprendizagem, e os seus pontos de vista devem influenciar este processo” (p. 27), propondo que as suas opiniões sejam contempladas na formação de professores.

No projecto da escola de Westleigh, concluiu-se que os bons professores devem ser amáveis e informais com os alunos, mas são capazes de manter a disciplina. Realçou-se também que um bom ensino contempla o equilíbrio entre a firmeza, a ajuda, o humor, o divertimento e a flexibilidade (Broxton, 2006).

Byrnes e Sigafoos (2002) realizaram uma investigação através da qual pretendiam saber a opinião dos surdos sobre o local preferencial para estudarem, indicando três opções: a escola local, com ou sem outros surdos, uma classe especial de surdos ou uma escola especial para surdos. Questionaram sessenta e quatro alunos incluídos nas escolas da sua residência, os quais apresentaram percepções díspares em relação à inclusão: todos optaram pela primeira hipótese, mas metade preferia com alunos surdos e a outra metade sem alunos surdos. Os alunos do primeiro grupo argumentaram que se sentiam isolados, diferentes dos seus pares, infelizes sem amigos surdos e parceiros competentes na comunicação e distantes da comunidade surda; enquanto que os alunos do segundo grupo comentaram que não havendo mais surdos na escola tinham mais atenção, preferiam pares



ouvintes, a escola local preparava-os para viverem no mundo ouvinte e desenvolvia-lhes a comunicação.

Byrnes e Sigafoos (2002) concluíram que os surdos não são um grupo homogéneo nem com pontos de vista comuns em relação à inclusão, e esta situação deve ser tida em conta na legislação de suporte à inclusão: cada aluno surdo deve decidir se o seu lugar é numa classe regular ou numa classe especial.

Booth e Ainscow (2002) também consideram que a opinião dos estudantes pode ser muito útil para detectar barreiras à inclusão e recursos promotores da mesma. Propõem que lhes sejam proporcionados questionários/ entrevistas onde possam expor as suas percepções quanto às aprendizagens e ao ambiente escolar, contribuindo para que sejam alterados.

Ainscow (2007) considera que a análise dos dados recolhidos pode contribuir também para a interrupção de ideias preconcebidas e interiorizadas pelos professores, estimulando-lhes “o auto-questionamento, a criatividade e a acção” (p. 16).

Em relação aos pais, Booth e Ainscow (2002) consideram que é imprescindível a parceria entre estes e os docentes, para a construção de comunidades inclusivas.

Marchesi e Martín (1999) referem que estabelecer relações estáveis com os pais é útil para a própria dinâmica familiar e para o processo educativo dos alunos.

Brandão (2007) é da mesma opinião, acrescentando que a comunicação com os pais é imprescindível para o envolvimento activo destes nas actividades pedagógicas, na promoção do desenvolvimento e da inclusão social dos seus filhos, devendo os professores fornecer informações adequadas às necessidades e expectativas das famílias de modo a facilitar-lhes a adaptação à problemática da criança e a reduzir-lhes o nível de ansiedade.

Imerovic (2006) considera que o envolvimento dos pais deverá assegurar o apoio dado em casa à aprendizagem da criança.

Booth e Ainscow (2002) também acham benéfica a consulta aos pais de modo a promoverem a comunicação entre a escola e a família, usando-se questionários para a recolha de dados ou promovendo reuniões.

Estes dois tipos de informações, a dos alunos e a dos pais, conduzem os professores à reflexão sobre as suas práticas, com o objectivo de melhorarem o ensino e a aprendizagem e promoverem a colaboração (Booth e Ainscow, 2002).

### **2. 3. Financiamento da Escola Inclusiva**

A European Agency for Development in Special Needs (2005a) considera que o financiamento pode ser visto como um dos factores mais importantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Segundo um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (cit. em Nogueira, 2006 e em Peters, 2003), concluiu-se que é mais barato providenciar apoio apropriado e recursos num sistema único inclusivo, do que manter um sistema paralelo de escolas especiais.

Peters (2003) refere que a inclusão tem mostrado um saldo positivo a nível financeiro nos estudos efectuados em vários países.

Segundo Rodrigues (2006), “talvez a EI seja um sistema mais barato mas não é por aí que as opções devem ser feitas” (p. 82). A opção é um ensino de qualidade e eficaz que dê resposta à diversidade de alunos e, nesse sentido, as escolas regulares devem ser equipadas com recursos humanos e materiais mais diferenciados, o que torna a educação inclusiva cara. Talvez por esse motivo, Peters (2003) também mencione na sua investigação que o financiamento é o principal obstáculo para a educação inclusiva.

O sistema educativo português atribui um montante fixo para as escolas de ensino especial (segregadoras), enquanto que se verifica que as escolas públicas não auferem de verbas, sendo o apoio financeiro prestado indirectamente através de colocação de professores, equipamento escolar e ajudas técnicas e sociais (Nogueira, 2006).

A European Agency for Development in Special Needs (2005b) no que concerne à política portuguesa de financiamento para a educação inclusiva corrobora Nogueira (2006) e acrescenta que aquela contribui também com o pagamento de salários a profissionais como terapeutas, psicólogos e formadores e intérpretes de língua gestual.

O Conselho Nacional de Educação (cit. em Nogueira, 2006) recomendou a transferência progressiva dos investimentos financeiros das escolas especiais para as escolas de ensino regular, no âmbito das políticas de inclusão. Nesse sentido, o estudo da European Agency for Development in Special Needs Education (2005c) sobre medidas impulsionadoras de inclusão, aponta para a necessidade de autonomia das escolas na distribuição de financiamentos, dando prioridade à contratação de professores para satisfazer as necessidades prementes decorrentes da inclusão dos seus alunos.

Nogueira (2006) apresenta duas modalidades de financiamento:

- Atribuição de verbas para as NEE às escolas regulares em função do número total de alunos;
- Atribuição de verbas às escolas regulares em função do número de alunos com NEE.

Mas considera-se que a melhor resposta será a que se encontra num nível intermédio, i. e., as escolas receberiam um apoio financeiro para a inclusão de alunos com NEE de forma proporcional, juntamente com o total de verba atribuída à escola, podendo simultaneamente candidatar-se a verbas suplementares para situações específicas (Nogueira, 2006).

A European Agency for Development in Special Needs (2003) após um estudo feito em vários países europeus aponta para um sistema de financiamento descentralizado, i. e., delegado em instituições regionais (os municípios), as quais decidem sobre como se gasta o dinheiro e quais são os alunos que devem beneficiar de serviços especializados, apoiados pela informação dos serviços de apoio especializados das escolas.

### **CAPÍTULO III – A INCLUSÃO DO SURDO**

## 1. O Dilema da Educação do Surdo

A inclusão de alunos surdos seguiu as mesmas etapas de todas as outras necessidades educativas especiais: da segregação à normalização e desta à integração e inclusão escolar (Monreal et al., 1995).

Os centros de Educação Especial para surdos foram pioneiros na configuração e desenvolvimento histórico da Educação Especial, sendo esta contribuição não só histórica como também uma opção real na actualidade (Monreal et al., 1995).

A par das instituições para surdos foram surgindo classes de surdos em escolas regulares e alguns alunos (sem surdez profunda) começaram a frequentar as mesmas aulas dos alunos ouvintes, seguindo o mesmo currículo (Monreal et al., 1995).

É no século XVII que se inicia o debate sobre o melhor método educativo para os surdos: o oralista ou o gestual (Jiménez, Prado, Moreno & Rivas, 1993; Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995), mantendo-se ainda hoje esta questão (Marchesi, 1993).

Mais recentemente, como resultado dos movimentos de Inclusão, a polémica sobre o modelo educativo para alunos surdos centralizou-se em torno da sua educação em turmas com alunos ouvintes ou em escolas ou classes de surdos (Jiménez et al., 1993; Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995).

Segundo Nowell e Innes (1997), o conceito de inclusão levou ao surgimento de duas posições: os que apoiam a inclusão plena com o consequente encerramento de todas as Instituições de educação especial, defendendo que todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular, e os que consideram que o surdo tem benefícios educacionais e sociais ao frequentar classes de surdos.

Estes autores, ao referirem-se à inclusão de alunos surdos, realçam os aspectos positivos e negativos desta, apresentando como limitações:

- Os professores do ensino regular não estarem suficientemente preparados para atender esta população.
- Os alunos surdos, em classes de ouvintes, podem não ser incluídos socialmente por dificuldades de comunicação com os seus pares.

- A surdez dificulta a compreensão da informação transmitida oralmente em classes de ouvintes e, conseqüentemente, atrasam a sua aprendizagem.
- Os alunos surdos em escolas regulares recebem menos atenção individualizada e de menor qualidade, visto que o número de alunos é maior e os recursos técnicos são menores.

Nowell e Innes (1997) indicam como benefícios da inclusão:

- Possibilidade de frequência da escola da sua residência;
- Evita deslocações para escolas em locais distantes da sua comunidade;
- Possibilidade de uma maior interação com os companheiros ouvintes, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral;
- Proporciona a aprendizagem de normas sociais, vivenciando experiências, situações e problemas com os seus pares ouvintes;
- Preparação para a inclusão na sociedade ouvinte.

Na opinião de Sari (2007), a inclusão de surdos nas classes regulares continua a ser controversa. Uns defendem que a inclusão promove o desenvolvimento acadêmico e social dos surdos, outros referem os problemas associados à comunicação e linguagem, socialização e identidade cultural.

Segundo o estudo apresentado por Braga (2006), há dificuldade na aceitação social das turmas de surdos inseridas em escolas regulares, sendo vistos como um grupo à parte que não pertence à comunidade de ouvintes onde estão inseridos. A autora descreve uma situação de segregação vivenciada por si, enquanto professora, que a levou a optar por uma atitude de oposição à inclusão desta população.

Assim como Braga (2006), também Skliar (1997) questiona a política de inclusão dos surdos ao considerar que não atende as suas diferenças comunicativas, linguísticas, cognitivas e culturais, defendendo as escolas de surdos. No entanto, em divergência com Braga (2006), aponta como hipótese a constituição de classes de surdos em escolas regulares, com uma educação bilíngue e a presença de adultos surdos que colaborem no processo de ensino/aprendizagem.

A educação bilíngue orienta-se pelo cumprimento de quatro objectivos, definidos por Skliar, Massone e Veinberg (1995):

- A criação de um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e comunicativo do surdo;
- O desenvolvimento sócio-emocional íntegro do surdo, a partir da sua identificação com adultos surdos;
- A possibilidade de que desenvolvam uma teoria sobre o mundo sem condicionamentos de nenhuma natureza;
- O acesso completo à informação curricular e cultural.

Baseando-se nestas premissas, Skliar (cit. em Coelho, 2004) afirma que o bilinguismo conduz a melhores desempenhos escolares, proporcionando ao surdo o acesso ao currículo e à cultura.

Quadros (1997) tem a mesma opinião do autor, acrescentando que o bilinguismo é uma proposta de ensino em contexto escolar que torna acessíveis ao surdo duas línguas: a língua gestual como língua natural e a língua escrita da cultura do seu país. Marchesi (1993), ao referir-se a este modelo, diz-nos que o surdo utiliza a língua gestual como primeira língua e a linguagem oral como segunda língua.

Quadros (1997) refere ainda que se podem utilizar duas modalidades de bilinguismo na educação de surdos: o ensino das duas línguas de uma forma quase concomitante ou o ensino da segunda língua após a aquisição da primeira língua.

Segundo Nowell e Innes (1997), devem coexistir turmas de alunos ouvintes com surdos incluídos, escolas e classes de surdos, porque consideram que a inclusão não é apropriada para todos os surdos, defendendo que deste modo fica em aberto a hipótese de os pais optarem e decidirem qual das modalidades querem para os seus filhos. Mas a opção deve ter por base o aconselhamento especializado à família, considerando cada caso individualmente.

Peters (2003) refere na sua investigação sobre educação inclusiva, que a maioria dos países considera necessário manter alguma educação segregada sob a forma de classes especiais em escolas regulares ou escolas especiais,

ainda que a tendência geral seja de um aumento cada vez maior para a escola inclusiva.

Em Israel, 75% dos surdos estão em inclusão total nas classes regulares, encontrando-se os restantes 25% em classes especiais nas escolas regulares ou em escolas especiais, dependendo dos casos e das preferências dos pais (Most, 2004).

Na Suécia, as crianças com graves deficiências auditivas e os surdos profundos são deslocados para escolas especiais (Ministério da Educação e da Investigação da Suécia, 2006), nas quais o ensino é bilingue, i. e., aprendem língua gestual e a ler e escrever sueco, assim como também a língua sueca, se apresentarem capacidades para acederem a esta forma de comunicação (Angerby, 2005). Os alunos com outros graus de surdez frequentam a escola do local da sua residência (Ministério da Educação e da Investigação da Suécia, 2006), na qual podem beneficiar de apoio de um professor especializado itinerante e da aprendizagem de língua gestual, se assim o desejarem (Angerby, 2005).

Este país também desenvolveu um sistema de apoio à família (Angerby, 2005), assegurando a aprendizagem da língua gestual precocemente ao aconselhá-la a frequentar aulas ministradas por um professor surdo, no momento em que recebe a notícia da surdez do filho (Monreal et al., 1995). Os pais podem usufruir gratuitamente de duzentas e quarenta horas de cursos de língua gestual, antes da entrada dos seus filhos na escola de 1º ciclo, sendo compensados financeiramente pela perda de rendimento que possam ter pela frequência dos cursos. Os irmãos aprendem língua gestual nas escolas regulares que frequentam e em acampamentos de Verão dinamizados com esse propósito (Angerby, 2005).

Segundo Coelho (2004), o modelo sueco assenta numa educação bilingue, na qual os intérpretes desempenham um importante papel ao longo do processo educativo dos surdos inclusive na Universidade.

Na opinião de Marchesi (1993), há poucas investigações realizadas sobre as experiências de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, no entanto, as que existem apontam para um melhor rendimento académico e



desenvolvimento individual em escolas inclusivas do que em ambientes segregados.

Guerra (2005) corrobora a perspectiva apontada por Marchesi (1993), através de um estudo comparativo do desenvolvimento linguístico, gráfico e cognitivo e a análise do processo de inclusão de alunos surdos de grau severo e profundo, vinte em contexto de ensino regular (em salas de aula de ouvintes) e dezanove em contexto de escola especial. A faixa etária dos alunos correspondeu a 6 – 16 anos e a 6 – 14 anos respectivamente, com frequência no ensino básico.

Este estudo demonstrou que o processo de inclusão destas pessoas é, não apenas possível, mas positivo, visto que tiveram ganhos relativos ao desenvolvimento da fala e linguagem, embora nos outros níveis investigados os grupos estivessem equiparados.

A autora também considerou as opiniões dos professores destes alunos em relação às modificações no trabalho ocorridas na sala de aula, em resposta às necessidades específicas do aluno surdo. Constatou que os professores do ensino regular procediam a modificações atendendo à especificidade dos alunos, no que concerne aos aspectos pedagógicos e à forma de comunicação, enquanto que os professores da escola especial não alteraram as suas práticas por considerarem que sendo todos surdos não existia essa necessidade.

Na realidade, o dilema da educação desta população, passa pela pressão de grupos de surdos que se consideram uma minoria linguística com uma cultura própria e se auto-excluem socialmente, podendo esta opção influenciar a escola para a sua educação “em ambientes segregados, restringindo a possibilidade de uma plena participação destas pessoas no envolvimento escolar e, por conseguinte, na sociedade” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 106).

## **2. A Inclusão de Alunos Surdos**

Rodrigues (2003) diz que a escola, desde que foi criada, não considerou as diferenças existentes entre os seus alunos, sendo este o motivo pelo qual se deve tornar mais inclusiva.

Hyde e Power (2006) consideram que as escolas inclusivas devem reflectir os valores e os objectivos da sociedade onde estão inseridas, preparando os alunos para uma vida futura a nível pessoal, social e vocacional.

São de opinião que os surdos devem ser atendidos nas escolas das suas localidades, onde estariam se não fossem surdos, devendo ter-se em conta a necessidade da comunicação em língua gestual, daqueles que só assim comunicam, para que sejam incluídos. E a resposta a essa necessidade é dada pela colocação de intérpretes de língua gestual dentro das salas de aula dos ouvintes (Hyde & Power, 2006).

E, se a inclusão respeita as diferenças, a dos surdos também deve ser respeitada, utilizando-se todos os recursos para que possam aprender e interagir (Hyde & Power, 2006).

Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995) defendem que há formas distintas de concretizar a inclusão, dependendo da organização educativa oferecida pela escola, das características do aluno (grau de surdez, desenvolvimento comunicativo, processamento da aprendizagem) e das características e condições familiares (opções de comunicação, preferência de atendimento, envolvimento na educação), podendo e devendo modificar-se à medida que se modificam as condições de aprendizagem do aluno.

Jiménez et al. (1993), Marchesi (1993), Monreal et al. (1995) assumem uma posição clara de inclusão em escolas regulares que tenham os meios materiais e humanos adequados (professor de Educação Especial especializado em surdez, intérprete de Língua Gestual, terapeuta da fala), mas divergem nas abordagens quanto à educação de alunos surdos.

Jiménez et al. (1993) pressupõem quatro modalidades educativas para o surdo na escola regular:

1. O aluno está na turma dos ouvintes e segue o currículo normal, sendo o apoio dado aos professores e não de um modo directo ao aluno.
2. O aluno frequenta a classe de ouvintes, com reforço pedagógico dentro ou fora da sala. Este pode ser ministrado, individualmente ou em pequenos grupos, pelo professor de Educação Especial ou pelos professores das diferentes disciplinas (2º, 3º ciclos), fora da sala de aula.

Esta modalidade também prevê o trabalho conjunto de professor de Educação Especial e professor da turma dentro da sala de aula.

3. O aluno frequenta a turma de ouvintes, com ou sem apoio dentro da sala, excepto quando os conteúdos se revelem com especial dificuldade e então opta-se por serem dados fora da sala pelo professor de Educação Especial e/ ou pelo professor da disciplina, sempre em cooperação.
4. O aluno frequenta uma turma de surdos em que o currículo está totalmente adaptado às suas necessidades, participando em actividades conjuntas com os ouvintes, tais como Educação Visual e Tecnológica, lúdicas e culturais. Os autores afirmam que esta será uma modalidade para surdos profundos com muitas dificuldades comunicativas ou que tenham outros problemas associados.

Jiménez et al. (1993) consideram que podem coexistir aspectos de todas as modalidades, conforme as necessidades de cada aluno.

Marchesi (1993) apresenta as opções de atendimento a alunos surdos na escola regular pela seguinte ordem de maior para menor inclusão:

1. A tempo inteiro na aula normal.
2. A tempo inteiro na sala de aula normal, mas com apoio especializado em surdez.
3. Segue o currículo normal na sala de aula a tempo parcial, recebendo o apoio individualizado necessário fora da sala de aula com um professor especializado em surdez.
4. A tempo inteiro na sala de aula na qual trabalham em equipa o professor do regular e o professor especializado em surdez.
5. Os alunos ouvintes estão incluídos na sala de aula dos alunos surdos (integração inversa).
6. Turma de alunos surdos em que estes vão às turmas de ouvintes para uma ou mais actividades académicas.
7. Turma de surdos em que estes se deslocam às turmas de ouvintes para participarem numa ou mais actividades não académicas.
8. Turma de surdos com algum contacto ocasional com os alunos ouvintes.

Monreal et al. (1995) resumem estes modelos em três níveis:

1. Integração completa – o aluno frequenta a aula regular e recebe ajuda para a realização de actividades em que manifeste mais dificuldades.
2. Integração combinada – o aluno frequenta a aula regular, mas recebe apoio especializado diário dentro ou fora da aula, dependendo dos casos.
3. Integração parcial – o aluno frequenta a escola regular, mas em aula especial com um professor especialista. Participam dos contextos comuns da escola, das actividades extra-escolares e das aulas de Educação Física e Artística com os alunos ouvintes. Esta poderá ser uma possibilidade para os alunos surdos que têm mais dificuldades em se integrarem em salas de aula de ouvintes.

Monreal et al. (1995), em relação ao contexto escolar regular, expõem os seguintes modelos de atendimento ao aluno surdo:

- Escola regular da zona de residência.
- Escola regular de integração para todos os tipos de deficiência.
- Escola regular de referência para a inclusão de alunos surdos.
- Escola regular com turma especial de surdos.

Monreal et al. (1995) elegem a escola regular de referência para a inclusão de alunos surdos que pressupõe uma inclusão combinada.

Jiménez et al. (1993), Monreal et al. (1995) e Marchesi (1993) defendem uma flexibilização da inclusão, i. e., as modalidades educativas são alteráveis em função do momento evolutivo em que cada indivíduo se encontra.

Marchesi (1993) é de opinião que as melhores opções para alunos surdos é de um contexto escolar onde não exista apenas um aluno surdo (imprescindível para identificação com um grupo de referência com os mesmos problemas) e de um modelo de atendimento em que segue o currículo normal na sala de aula de ouvintes a tempo parcial, recebendo o apoio individualizado necessário fora da sala de aula com um professor especializado ou a tempo inteiro na sala

de aula na qual trabalham em equipa o professor do regular e o professor especializado em surdos.

Segundo o National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004), a surdez não afecta as capacidades intelectuais nem a habilidade para aprender. No entanto, os surdos necessitam de alguma forma de serviços de educação especial, na escola regular, para receberem uma educação adequada, os quais podem incluir:

- Treino regular de elocução, linguagem e audição por parte de um especialista;
- Sistemas de amplificação;
- Serviços de intérprete para os alunos que utilizem a língua gestual;
- Um lugar favorável para facilitar a leitura da fala na sala de aula;
- Filmes ou vídeos com sub-títulos;
- A ajuda de uma pessoa que tome notas para que o aluno surdo possa concentrar-se totalmente na instrução;
- Instrução dos professores e colegas sobre métodos opcionais de comunicação, tais como a língua gestual;
- Orientação individual.

Estas crianças devem, precocemente, usar métodos de comunicação visual de uma forma consistente (tais como a Língua Gestual, o alfabeto manual e a palavra complementada) e a amplificação, o treino oral ou reabilitação auditiva podem ajudar a diminuir o atraso na linguagem (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2004).

Monreal et al. (1995) defendem que o aluno surdo deve aprender apoiando-se em métodos visuais com manipulações e em contexto, assim como seguir o currículo geral com algumas adaptações, devendo estas estar contempladas no Projecto Curricular de Turma.

Marchesi (1993) considera que o currículo deve ter em conta o nível linguístico e cognitivo do aluno surdo, os objectivos educativos que se pretendem atingir, a adaptação social e as possibilidades da escola.

Segundo Doyle e Dye (2002), é importante ter em atenção que os surdos não devem ser categorizados pelo grau de surdez em relação às suas

necessidades. Cada indivíduo tem aptidões e dificuldades diferentes. Deste modo, as estratégias utilizadas na sala de aula devem ser adaptadas a cada caso e tendo em atenção que o surdo recebe a maior parte da informação pela via visual.

O Special Programs Hearing Impairments (s/ d) propõe as seguintes adaptações na sala de aula:

- O professor deve manter-se de frente para o aluno surdo, para que este possa visualizar o discurso e retirar pistas verbais.
- A comunicação não verbal é crucial. O professor deve usar o sorriso para encorajar, convidar a participar e incluir o aluno na sala de aula.
- É importante haver boa iluminação natural. O professor deve tentar não estar em frente da fonte luminosa para que a sua cara não fique na sombra.
- Deve falar-se de um modo natural. Falar muito alto ou pausadamente não ajuda o aluno, na realidade dificulta-lhe a tarefa da compreensão.
- O aluno deve sentar-se num lugar onde possa receber a máxima informação de todas as actividades da aula.
- Deve elaborar-se uma lista com o significado dos termos e conceitos novos que foram utilizados durante o dia de aulas, ajudando assim o aluno a construir um dicionário pessoal das palavras aprendidas.
- Deve escrever-se no quadro três ou quatro palavras que ajudem o aluno a entender as ideias gerais da aula.
- Ajudar o aluno na compreensão do seu horário, incluindo o número das salas onde vai ter aula e as pessoas com quem vai contactar dentro do contexto escolar.
- Nos debates da aula ou em trabalhos de grupo, deve sumariar-se no quadro ou construírem-se cartazes com as opiniões para que todos as possam ler.
- As notas gerais devem incidir sobre o tipo de trabalho que é feito usualmente.
- Devem procurar-se colegas que voluntariamente possam ajudar o aluno nas suas necessidades, como tirar notas ou clarificar ideias.

- Devem usar-se pistas essencialmente visuais, como projecções, filmes, figuras e desenhos.
- Trabalhar cooperativamente em grupo.

Monreal et al. (1995) recomendam a utilização de estratégias comunicativas e metodológicas, que consideram pertinentes e eficazes no trabalho com alunos surdos, as quais apresentamos nos Quadros 3 e 4.

### **Quadro 3 – Estratégias comunicativas (Monreal et al., 1995)**

1. Falar o mais perto possível (não mais do que 2,5 – 3 metros), colocando-se de frente.
2. Para tirar o maior proveito possível da leitura lábio-facial:
  - 2.1. Colocar o aluno de costas para a luz natural; esta deve estar de frente para a cara do professor.
  - 2.2. O professor não deve dar explicações enquanto caminha pela aula ou escreve no quadro.
  - 2.3. Evitar colocar objectos em frente da boca ou junto da face enquanto se fala.
  - 2.4. O professor deve prestar atenção a sinais de cansaço no aluno, devido à atenção e concentração exigidas na leitura lábio-facial.
3. Utilizar frases simples, mas completas e gramaticalmente correctas.
4. O ritmo de expressão deve ser moderado e sem movimentos exagerados da boca.
5. Situar o aluno surdo junto de um aluno ouvinte com o qual haja empatia.
6. Nos debates, este aluno ouvinte e também o professor, devem estar atentos para guiarem o surdo no seguimento de quem fala.
7. O professor deve realizar as explicações de frente para a turma, utilizando todos os recursos expressivos e gestuais que estejam ao seu alcance.
8. O professor deve promover a participação do surdo, dar mais atenção ao conteúdo que à forma das suas emissões, reforçar positivamente as suas intervenções orais, valorizar os seus esforços para expressar-se e escutá-lo sempre.
9. O professor deve ter em atenção que é impossível ao surdo atender simultaneamente a duas fontes de informação, i, e., ler ou escrever e olhar para o professor.

### **Quadro 4 – Estratégias metodológicas (Monreal et al., 1995)**

1. O professor deve completar as explicações escrevendo no quadro as palavras fundamentais ou fazendo cartazes com os resumos.
2. O professor deve utilizar recursos e materiais preferencialmente visuais.
3. O professor deve apontar os objectos ou diagramas do que está falando.
4. O professor deve dar prioridade às aprendizagens que surgem do contacto com a realidade (observações, experimentações).
5. O professor deve utilizar grupos flexíveis segundo o tipo de actividades e níveis dos alunos, propiciando a diversificação e o trabalho cooperativo.
6. O professor deve distribuir flexivelmente o mobiliário, segundo a actividade a realizar: mesas separadas (actividades individuais), mesas agrupadas (actividades de grupo), mesas colocadas em forma de U (debates).

Podemos verificar que estas estratégias vão ao encontro das adaptações na sala de aula referidas no Special Programs Hearing Impairments (s/ d) e no National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004).

No que concerne à organização e gestão da sala de aula, referidas no ponto 5, do Quadro 4, Monreal et al., (1995) referem ainda que a utilização de grupos promove a integração dos alunos surdos. E sugerem a formação de grandes e pequenos grupos (4 – 6 alunos) e de trabalho individual.

Morgado (2003) corrobora os autores, defendendo o trabalho cooperado (a par, pequeno e grande grupo) e o trabalho individual na sala de aula, como forma de “proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível” (p. 88), como forma de estimular o desenvolvimento social dos alunos e a interacção aluno – aluno e professor – alunos.

Hyde e Power (2003) investigaram o nível de inclusão, independência, participação social e académica de alunos surdos segundo o grau de perda auditiva e a percepção dos professores em relação ao melhor local para a educação destas pessoas. Verificaram que:

- Quanto maior era a perda maior quantidade de apoio especializado tinham e mais tempo o professor de educação especial trabalhava com o professor do regular;
- As adaptações na sala de aula contemplavam a presença de um intérprete de língua gestual e de um professor auxiliar, o ambiente de aprendizagem era cooperativo, existiam tutorias voluntárias, tutoria a pares, tira-notas, instrução individualizada e em pequeno grupo, aprendizagem prévia de vocabulário, reescrita de conteúdos para ajudar a compreensão, utilização de materiais visuais, sítio preferencial, tempo extra de avaliação e atenção ao ambiente acústico;
- Havia mais surdos profundos nas escolas regulares do que era suposto;
- Todos os surdos tinham um bom ganho auditivo com a utilização da prótese auditiva.

Os autores concluíram que:



- Os surdos profundos, em comparação com os seus pares surdos com outros níveis de perda auditiva, não são significativamente diferentes na maioria das variáveis examinadas;
- Contrariamente à opinião difundida de que os surdos profundos devem ser educados em escolas especiais ou em escolas de referência e os surdos de grau leve, moderado e severo em escolas regulares, os professores de educação especial e do regular foram unânimes em considerar que os surdos profundos estão bem colocados nas salas de ouvintes.

Most (2004) concorda com Hyde e Power (2003), ao constatar num estudo idêntico que o efeito do grau de perda auditiva no desempenho académico, atenção, comunicação, participação na classe e comportamento na escola não tem uma relação negativa com o desempenho do surdo na sala de aula.

O autor aponta como provável explicação deste facto diversos factores:

- Todos os surdos tinham oralidade e estavam aparelhados;
- Beneficiavam de terapia da fala, tutoria e apoio especializado individualmente;
- Houve cooperação entre todos os técnicos para ajudarem o aluno a melhorar o seu funcionamento e a explorar o seu potencial;
- Os professores especializados ajudaram os professores do regular a lidarem com a perda auditiva do aluno na sala de aula;
- Os alunos com maior grau de surdez receberam um aumento de serviços de apoio.

Booth e Ainscow (2002) consideram que, em escolas inclusivas, o apoio deve ter como objectivo uma maior participação dos alunos, conseguida se a planificação das aulas considerar que os alunos têm diferentes experiências, estilos de aprendizagem e pontos de partida. Esta concepção reduz a necessidade de apoio individual e aumenta a melhoria de ensino para todos os estudantes. No entanto, não excluem o apoio individual, considerando que “pode levar a um aumento na aprendizagem activa” (p. 10) do indivíduo.

Este apoio, individual ou em pequeno grupo de surdos, deve partir de uma avaliação inicial de competências e tem como objectivos:

- Estimular e reabilitar a comunicação, a linguagem e a fala, sendo da competência da terapeuta da fala.
- Apoiar e reforçar o currículo comum transmitido na aula regular, com as modificações que se considerem pertinentes (Monreal et al., 1995).

Este último apoio, da competência do professor especializado em surdez, configura-se nas ACI e realiza-se sob a forma de reforço prévio e/ ou posterior ao desenvolvimento dos conteúdos da aula, podendo ser prestado dentro da aula regular ou numa aula de apoio (Monreal et al., 1995).

Booth e Ainscow (2002) dizem ser essencial associar o apoio a alunos, grupos, professores e actividades de desenvolvimento curricular.

Como já foi referido, a surdez condiciona os indivíduos na leitura e escrita (Marchesi, 1993), apresentando um vocabulário muito reduzido e, como consequência, fazem uma interpretação textual das palavras ou uma compreensão inflexível do seu significado (Doyle & Dye, 2002). No entanto esta é uma aprendizagem basilar para a inclusão sociocultural e aquisição de novos conhecimentos (Reis, 2002). Por esse motivo Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995) aconselham a adaptação dos textos como forma de facilitar a sua interpretação, e assim preparar os alunos surdos para posteriormente compreenderem textos não adaptados.

A adaptação consiste em modificar o vocabulário e a estrutura do texto segundo as necessidades de cada aluno (Marchesi, 1993), devendo-se recorrer também a estratégias de leitura e escrita específicas (Doyle & Dye, 2002) e a um conjunto de actividades que lhes desenvolvam a autonomia nesta vertente da aprendizagem (Marques, 1999).

A avaliação também deve contemplar a “elevada diferenciação dos alunos, o que implica uma avaliação centrada no aluno individualmente considerado” (Marques, 1999, p. 58).

Monreal et al. (1995), em relação à avaliação, dizem que deve seguir os mesmos critérios dos outros alunos, tendo em conta as adaptações de objectivos e conteúdos previamente realizados. As modificações que

normalmente são feitas referem-se à diversificação e adaptação dos instrumentos de avaliação.

Esta adaptação contempla a reformulação das perguntas das provas escritas, as quais devem conter um vocabulário básico trabalhado antecipadamente, serem feitas de forma directa e com frases simples completas, acompanhadas de imagens ou outras formas apelativas do aspecto visual. Além da reformulação, algumas perguntas ou exercícios, dada a sua complexidade, podem decompor-se em vários mais elementares (Monreal et al., 1995).

Marchesi (1993) aponta como objectivos primordiais na inclusão de alunos surdos o desenvolvimento intelectual, social, pessoal, académico, a aquisição de habilidades comunicativas e linguísticas e o seu melhor desenvolvimento no mundo de ouvintes em que vivem, preparando-os para a vida futura.

Hegarty (s/ d) refere que a aceitação dos alunos surdos no grupo de companheiros e a sua participação plena nas actividades de grupo tem uma repercussão directa e importante na sua educação, visto que o aluno não incluído dificilmente será receptivo ao ensino na classe regular.

Doyle e Dye (2002) propõem algumas estratégias promotoras de inclusão:

- Reforçar positivamente as estratégias que desenvolve na resolução de problemas.
- Promover a defesa dos seus direitos e actividades de pertença ao grupo.
- Ajudar o aluno a entender a sua perda auditiva.
- Providenciar oportunidades de partilha de informação com os colegas sobre a surdez e as suas necessidades decorrentes do défice.
- Promover oportunidades para conhecer outros surdos.

Nowell e Innes (1997) consideram que a existência de salas de surdos em escolas regulares, apenas com contactos com alunos ouvintes em actividades não académicas é uma situação contextualizada no conceito de integração. À luz da inclusão, a educação de alunos surdos remete para a sua inserção em salas de ouvintes.

### **3. Modelos de Inclusão dos Surdos em Portugal**

Segundo Marchesi (1993), os modelos de inclusão nos vários países da Europa dependem da política educativa que cada um segue.

Portugal reconheceu a língua gestual portuguesa na sua Constituição, tornando-a oficial e, através da publicação do Despacho 7520/ 98, de 6 de Maio, definiu-a como fundamental para a educação de surdos, respondendo assim ao apelo que o Parlamento Europeu lançou aos seus membros.

Há a referir que, em 1991, o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, editou o primeiro Gestuário de Língua Gestual Portuguesa, o qual, segundo Martins (1991), não tem a pretensão de ser um dicionário, mas sim um vocabulário ou conjunto de unidades gestuais equivalentes às palavras utilizadas na língua verbal.

Niza (1991) considera o Gestuário como um instrumento indispensável na comunicação precoce entre crianças surdas e pais ouvintes e uma ferramenta pedagógica para os professores.

O Despacho 7520/ 98, de 6 de Maio, refere que a Resolução nº 48/ 96 das Nações Unidas, de Março de 1994, aponta para a necessidade da presença de intérpretes de língua gestual na educação de surdos e que a Declaração de Salamanca de 1994, no artigo 21º, prevê que a sua educação possa ser ministrada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular, como passamos a transcrever: “(...) Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/ cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares”.

Este Despacho estabelece o modelo educativo dos surdos como bilingue, cria Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), inseridas em escolas do ensino regular de referência, como os locais de atendimento a esta população e define a organização das respostas educativas em consonância com a idade, o grau de surdez, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pelo envolvimento e participação da família.

Quanto ao atendimento a alunos surdos, no 1º ciclo devem estar preferencialmente em turmas de alunos surdos e no 2º e 3º ciclos do ensino

básico devem estar inseridos em turmas de ouvintes, acompanhados de um intérprete de língua gestual portuguesa sempre que os conteúdos curriculares o permitam, ou podem frequentar turmas de alunos surdos se for benéfico para a aquisição do currículo (Despacho 7520/ 98).

As UAEAS congregam alunos de determinadas zonas geográficas desde o pré-escolar ao ensino secundário, com o objectivo de “aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas às crianças e jovens com surdez” (Reis & Gil, 2003, p. 6).

O Despacho também prevê que as escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devam integrar como técnicos: docentes com formação especializada nas áreas da deficiência auditiva e da comunicação e linguagem (de preferência com formação em língua gestual portuguesa), terapeutas da fala, intérpretes e formadores de língua gestual portuguesa.

Com o Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro, é revogado o Despacho 7520/ 98, de 6 de Maio. Aquele prevê a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, possibilitando-lhes o domínio da língua gestual portuguesa (LGP) e do português escrito e falado (se apresentarem capacidades para aceder à oralidade).

Este Decreto – Lei atribui como competência da escola a promoção linguística dos alunos surdos, para que deste modo acedam ao currículo e sejam incluídos escolar e socialmente.

As escolas de referência, assim como as UAEAS, salientam como principal objectivo, a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que se adequem a esta população e reúnem alunos surdos de uma determinada região. Também pretendem promover a LGP através da inserção dos alunos surdos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização com surdos de várias idades (crianças, jovens e adultos) que utilizem esta língua.

A resposta educativa prevê:

- Flexibilidade, com carácter individual e dinâmico;
- Avaliação sistemática do processo de ensino/ aprendizagem do aluno;
- Participação da família;

- A formação de turmas de surdos do pré-escolar ao ensino secundário, participando em actividades desenvolvidas pela escola com os alunos ouvintes;
- A introdução de áreas curriculares específicas: a língua gestual portuguesa (L 1) e o português segunda língua (L 2), do pré-escolar ao ensino secundário, e uma língua estrangeira escrita do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário (Decreto – Lei nº 3/ 2008).

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem contemplar os seguintes técnicos (Decreto – Lei nº 3/ 2008):

- Docentes (surdos e ouvintes em todos os níveis de educação e ensino) de educação especial especializados em surdez, com competência em LGP e formação e experiência no ensino bilingue destes alunos;
- Docentes surdos de LGP;
- Intérpretes de LGP;
- Terapeutas da fala.

O Decreto – Lei nº 3/ 2008 também especifica os equipamentos considerados fundamentais para atender esta população, alguns deles já referidos no Despacho 7520/ 98, de 6 de Maio:

- Computadores com câmara e sistema de vídeo-conferência;
- Programas para tratamento de imagem e filmes;
- Impressora, scanner e software educativo;
- Televisor e vídeo;
- Câmara e máquinas fotográficas digitais;
- Retroprojector, projector multimédia e quadro interactivo;
- Sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros;
- Telefone com serviço de mensagens curtas (sms);
- Dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito;
- Materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda;
- Material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

Procurámos fazer alguma pesquisa sobre a inclusão de surdos em Portugal, mas como nos diz Afonso (2007), no país existe pouca investigação sobre surdez e a que há centra-se num “discurso médico-terapêutico” (p. 63).

Encontrámos uma publicação de Garrido, Cavaca, Parra, Casanova e Serras (2006), descrevendo as práticas desenvolvidas na Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) de Évora, para onde convergem todas as crianças e jovens surdos do Distrito, na vertente da aplicação do Despacho nº 7520/ 98, de 6 de Maio, que considera benéfica a existência de turmas de surdos para desenvolvimento do currículo nacional. Existem turmas de alunos surdos em todos os níveis de ensino com a perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de um ambiente bilingue favorecedor da aprendizagem curricular e identificação com os seus pares.

No que concerne ao 1º ciclo do ensino básico, os alunos juntam-se às turmas de ouvintes para desenvolverem as disciplinas de Expressão Plástica e Educação Física. No 2º e 3º ciclos, os alunos surdos desenvolvem em conjunto com os ouvintes as áreas não curriculares de Formação Cívica, Área de Projecto, Educação Visual e Tecnológica. Nas actividades programadas, como as visitas de estudo, e nos convívios informais a participação é conjunta em todos os níveis de ensino.

Os alunos surdos do 2º e 3º ciclos são acompanhados nas aulas e nas conversas informais por uma intérprete de LGP, enquanto que no 1º ciclo têm a presença de um formador de LGP na transmissão do currículo.

Os alunos surdos desenvolvem a língua gestual portuguesa como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na forma escrita (modelo bilingue). Por este motivo, além do horário normal (igual ao dos ouvintes) têm aulas de LGP da responsabilidade do formador de LGP. As aulas de apoio educativo, leccionadas pelo professor de Educação Especial da Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos, também são acrescidas ao seu horário normal, assim como a intervenção na área da terapia da fala (Garrido et al., 2006).

As autoras referem as práticas de colaboração entre os intervenientes no processo educativo, as estratégias e metodologias adoptadas na sala de aula e como promovem ambientes inclusivos.

Garrido et al. (2006) ainda referem que para a inclusão dos alunos surdos é necessária uma reorganização da escola ao nível da “gestão dos recursos humanos e materiais, na gestão dos currículos, nos espaços, na constituição de turmas, nos horários, nas acções de formação e sensibilização da comunidade escolar” (p. 36).

Garrido et al. (2006) afirmam que esta modalidade é uma alternativa a Instituições de surdos que lhes possibilita a inclusão no ensino regular, onde “surdos e ouvintes partilham o seu percurso de desenvolvimento pessoal e escolar, juntos em alguns projectos e actividades, separados sempre que se impõe a diferença de comunidades linguísticas distintas” (p. 35).

No entanto Booth e Ainscow (2002), defendem que a inclusão tem uma visão da pessoa no seu todo e não deve focalizar-se apenas num aspecto, neste caso o da comunicação diferente e na necessidade de aprendizagem do português como segunda língua, acrescentando que “às vezes estas crianças podem ter mais em comum, mesmo no tocante a estes aspectos, com crianças da escola para quem o Português é uma língua materna do que para estudantes para quem não seja” (p. 8).

Lima-Rodrigues et al. (2007) descrevem o funcionamento de uma UAEAS com as mesmas características das descritas por Garrido et al. (2006), considerando que este funcionamento está de acordo com “uma forte predominância do modelo clínico baseado em categorizações por deficiência” (p. 102).

Reis e Gil (2003) elaboraram um estudo, no âmbito do Observatório dos Apoios Educativos, no qual expressam as modalidades de resposta educativa existentes em Portugal no que concerne à população escolar surda. Constataram que, apesar da legislação em vigor, coexistia uma outra resposta educativa a estes alunos: “a frequência de escolas regulares, em turmas de ouvintes, com apoio prestado por um docente de apoio educativo” (p. 6).

Com esta investigação, caracterizaram a população abrangida por este modelo de ensino; a situação do apoio educativo no que concerne ao local,



periodicidade e número de horas de atendimento; as condições de acesso, implementação, organização e avaliação curricular no âmbito do Decreto-Lei 319/ 91; a formação dos docentes de apoio; e a existência de outros técnicos como a terapeuta da fala e formador de língua gestual portuguesa.

Concluíram que:

- A população de surdos de grau moderado, severo e profundo a que se reporta o estudo (alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes de escolas sem UAEAS) tinha um total de 1032 sujeitos, no ano lectivo de 2002/ 2003.
- A população de surdos atendida em UAEAS, no mesmo ano lectivo, tinha um total de 854 indivíduos.
- A maior parte dos alunos apoiados em escolas de 1º, 2º e 3º ciclos sem UAEAS eram surdos de grau moderado e severo, inferindo que se deva a um encaminhamento para as UAEAS dos alunos com surdez de grau profundo.
- Um número significativo de alunos realiza o percurso académico com uma idade superior à prevista, em todos os níveis de ensino.
- Os docentes de apoio educativo especializados na área da surdez correspondem a 48%, dos 49% docentes especializados que trabalham com estes indivíduos.
- O apoio educativo é realizado fora da sala de aula em 49% dos casos.
- 24% da população recebe apoio de terapia da fala e 7% ao nível da língua gestual portuguesa.
- Em relação às condições de acesso, implementação, organização e avaliação curricular no âmbito do Decreto-Lei 319/ 91, a medida do regime educativo especial mais aplicada é “condições especiais de avaliação” com 26% e a menos aplicada é “condições especiais de frequência” com 2%.
- É inferido que os alunos dificilmente acedem ao currículo.

Afonso (2007) investigou como as respostas educativas e curriculares para o surdo estavam a ser postas em prática à luz da legislação vigente (Despacho 7520/ 98, de 6 de Maio), concluindo que “estamos ainda muito longe de

conseguir que um surdo desenvolva um percurso escolar semelhante, em termos de competências, ao dos ouvintes” (p. 63).

O autor propõe e toma uma posição de necessidade de inclusão em escolas regulares, defendendo o bilinguismo cultural que permita a mobilidade entre a cultura surda e a cultura ouvinte, onde o surdo está inserido.

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO IV – OBJETO DE ESTUDO**

Neste capítulo, é enunciado o problema em análise, definidos os objectivos do estudo e, resultante destes, a formulação e apresentação das questões de investigação que se fundamentam na revisão da literatura.

“A elaboração de uma problemática é uma operação frequentemente realizada em dois momentos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 89). O primeiro consiste na revisão da literatura e na sua reflexão, a partir das quais construiremos o segundo, optando por uma linha de análise (Quivy & Campenhoudt, 2005).

## **1. Enunciado do Problema**

Como verificámos pela revisão da literatura, a questão sobre o modelo ideal para a educação de alunos surdos já vem de longa data e mantém-se: Marchesi (1993), Doyle e Dye (2002), Bynes e Sigafoos (2002), Hyde e Power (2003), Most (2004), National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004), Guerra (2005), Sari (2007) e Afonso (2007) defendem a frequência da escola regular, em turmas de ouvintes; Monreal et al. (1995) consideram que escolas regulares de referência, abrangendo uma zona territorial, onde os surdos são incluídos em turmas de ouvintes são a resposta ideal para esta população; Skliar (1997) e Garrido et al. (2006) optam por turmas de surdos nas escolas regulares enquanto que Lima-Rodrigues et al. (2007) estão em desacordo com a sua existência; Braga (2006) toma uma posição defensora de escolas especiais; Nowell e Innes (1997) dizem que devem coexistir turmas de ouvintes com surdos incluídos, classes e escolas especiais, para que os pais possam optar pelo modelo que melhor se adapte à situação do seu filho; Peters (2003) constata esta coexistência em vários países, havendo, no entanto, uma tendência para a inclusão; Israel (Most, 2004) e a Suécia (Ministério da Educação e da Investigação, 2006) organizam o atendimento a estes alunos em escolas especiais e em escolas regulares em classes de ouvintes, dependendo dos casos, e Portugal (Decreto – Lei nº 3/ 2008) cria escolas de referência com turmas de surdos em todos os níveis de ensino.

Pelo exposto, parece não haver consenso em relação ao melhor modelo de atendimento a alunos surdos.

A investigação mais recente sobre a educação de surdos em Portugal tem incidido sobre as mudanças e transformações do discurso dos docentes (Afonso, 2007); os projectos e práticas curriculares numa turma de ouvintes com alunos surdos integrados, numa escola com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (Simão & Rodrigues, 2007); a inclusão de alunos surdos numa escola regular com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (Freire & César, 2007); as boas práticas e barreiras à inclusão numa escola do regular com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos e turma de alunos surdos (Lima-Rodrigues et al., 2007); identificação da população escolar surda que cumpre o seu percurso educativo fora das Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos, caracterização da situação educativa e acesso ao currículo com base no Decreto-Lei 319/ 91 e, os motivos da não frequência de Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (Reis & Gil, 2003); caracterização do desempenho da leitura em alunos surdos do 4º ano de escolaridade (Reis, 2002) e o trabalho descritivo de Garrido et al. (2006) sobre as práticas desenvolvidas na Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos de Évora.

O já referido Despacho nº 7520/ 98, de 6 de Maio, define as condições para a criação de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos e a organização das respostas educativas para os surdos, procurando a qualidade da educação num ambiente bilingue, onde os alunos podem frequentar turmas de surdos consoante o nível de ensino e/ ou um maior benefício para o cumprimento do currículo.

O recente Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro, prevê a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, nos moldes por nós definidos anteriormente.

No entanto, estes modelos de atendimento podem ser considerados em desacordo com a perspectiva de escola inclusiva, como referem Freire e César (2007) a qual, segundo Lima-Rodrigues et al. (2007), pressupõe que o apoio educativo deve ser dado dentro da sala de aula onde todos os alunos estão inseridos, constituindo grupos/ turmas heterogéneos onde os alunos aprendem juntos “independentemente das suas dificuldades e diferenças” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 28).

Estes autores tecem ainda algumas críticas a este modelo ao constatarem: a existência de fraca colaboração na planificação conjunta entre os professores da UAEAS e os do ensino regular, a qual consideram essencial para um ensino eficaz a alunos com NEE; e agruparem alunos tendo como critério a mesma deficiência, adoptando assim um modelo biomédico baseado no diagnóstico clínico.

Os mesmos autores esclarecem a importância das “unidades especializadas” para atendimento de casos mais complexos, numa perspectiva de transição para a inclusão posterior destes alunos.

Ao analisarmos o estudo de Reis e Gil (2003) sobre a população escolar surda que frequenta escolas regulares em turmas de ouvintes, com o apoio de um docente de Educação Especial, constatamos a coexistência de duas realidades em Portugal, no que concerne ao atendimento a alunos surdos: escolas regulares com e sem Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS).

Como referimos, as investigações sobre a educação de surdos em Portugal tem-se focado nas escolas com UAEAS, sendo escassos os estudos efectuados no âmbito das escolas regulares com alunos surdos e sem UAEAS. Poderemos inclusivamente dizer que existe uma ausência de dados relativamente a este aspecto.

Este motivo leva-nos a pensar na emergência de uma reflexão sobre estes dois modelos educativos em termos de inclusão de alunos surdos, através da análise e avaliação dos dois contextos educativos a que esta população tem acesso.

## **2. Objectivos do Estudo**

Perante a problemática exposta e tendo em conta a situação actual na educação de surdos em Portugal, torna-se pertinente fazer uma análise comparativa das percepções dos professores que trabalham com os alunos surdos em ambos os contextos, assim como dos alunos e respectivos encarregados de educação, procurando conhecer o processo de escolarização que os envolve e compreender em que medida o modelo de atendimento

preconizado pela inclusão promove o sucesso escolar do surdo, tendo em conta a sua especificidade.

Assim, através deste estudo, pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- Caracterizar, no ponto de vista estrutural, dois modelos educacionais de surdos.
- Analisar e comparar as percepções dos docentes de Educação Especial e de Língua Portuguesa, dos dois contextos, sobre o modelo educativo, a inclusão e ao modo como a promovem.
- Analisar e comparar as opiniões e expectativas dos pais e dos alunos sobre o modelo educativo de que usufruem.

Sendo estes os objectivos da investigação, pretendemos efectuá-la ao nível do 2º e 3º ciclos do ensino básico em escolas regulares com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos, ou recentes Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, com turmas de surdos, e escolas regulares onde esta população frequente turmas de ouvintes.

### **3. Questões da Investigação**

Várias interrogações foram surgindo ao longo das leituras efectuadas sobre o tema e para as quais pensamos ser fundamental procurar as respostas, pois constituem o âmago deste trabalho de investigação.

- Como se estruturam os dois modelos educativos?
- Como é que os professores de educação especial, os professores de Língua Portuguesa e os encarregados de educação avaliam os dois modelos?
- Será que os pais se sentem envolvidos na educação dos seus filhos num e noutro modelo?
- Qual é o grau de satisfação dos pais e dos alunos de um e outro modelo?
- Será que os alunos se sentem igualmente incluídos nos dois modelos?



#### **4. Justificação do Estudo**

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem assumido especial relevo nos últimos anos em Portugal, em consequência das posições assumidas por outros países face à investigação nesta área.

Nesta perspectiva, vários foram os estudos (Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995; Nowell & Innes, 1997; Skliar, 1997; Bynes & Sigafoos, 2002; Hyde & Power, 2003; Peters, 2003; Most, 2004; Guerra, 2005; Braga, 2006; Lima-Rodrigues et al., 2007; Afonso, 2007; Sari, 2007; Simão & Rodrigues, 2007; Freire & César, 2007) na procura do melhor modelo educativo e inclusivo para alunos surdos, não se chegando a um consenso.

Este desacordo parece reflectir a validade pedagógica de algumas das suas vertentes.

Temos acesso às práticas educativas da UAEAS de Évora, aos estudos sobre Inclusão em escolas regulares com UAEAS como já foi referenciado, mas desconhecemos as de escolas regulares sem Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos, e que também atendem esta população, em Portugal.

É na busca de qualidade na educação especial que surge a motivação para aprofundar a investigação sobre a inclusão de alunos surdos no nosso país, assim como dar visibilidade ao trabalho efectuado junto de alunos surdos em escolas onde não existe UAEAS.

Em ambas as situações, torna-se indispensável que cada professor tome “decisões fundamentadas e adequadas ao contexto em que trabalha” (Zabalza, 1994, p. 111), atendendo aos diferentes tipos de actuação em relação ao currículo, para que haja sucesso nas aprendizagens (Ribeiro, 1990).

Assim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento das boas práticas dos professores que trabalham com alunos surdos, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e alargando o leque de investigações relacionadas com a construção de escolas cada vez mais inclusivas.

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

Tomando como fio condutor o exposto no capítulo anterior, vamos proceder à descrição da metodologia utilizada para a concretização da investigação. Assim, neste capítulo, referiremos as opções e os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados e o contexto e a população do estudo.

## **1. Opções Metodológicas**

Na opinião de Bell (2004) “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20), ou seja, o tipo de metodologia a utilizar num estudo é determinado pelos objectivos que se pretendem atingir com a investigação.

Yin (s/ d) refere que o tipo de questão da pesquisa também é relevante para a opção metodológica. Se esta é da forma “como?” ou “por quê?” indica o estudo de caso como forma de pesquisa empírica.

Hartley (cit. em Dias, 2000) diz que um estudo de caso é uma investigação detalhada de uma ou várias organizações ou de grupos inseridos numa organização, com o objectivo de analisar o contexto e os processos envolvidos no fenómeno que se pretende estudar. O fenómeno está no contexto e a relação entre um e outro é relevante para o pesquisador.

Considerando o trabalho em causa, os objectivos apontam para o estudo de casos práticos (Bell, 2004), pretendendo-se responder às perguntas de tipo “como” (Yin, s/ d), indicadoras de um estudo de caso, segundo o autor. O estudo reúne estas características descritas, visto que investiga um fenómeno em contexto escolar procurando saber “como” actuam os indivíduos e “como” funcionam os contextos.

Assim, esta investigação utiliza como estratégia de pesquisa o estudo de caso, com um propósito exploratório e descritivo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos” (p. 97). Estes podem apresentar-se de várias formas, entre elas a de estudos de caso comparativos.

Visto que a investigação se realiza em dois ambientes, consideramos que se trata de estudos de caso múltiplos, que serão posteriormente comparados e contrastados, assumindo a forma de estudos de caso comparativos (Bogdan & Biklen, 1994).

Dentro do método científico pode-se optar por abordagens quantitativas ou qualitativas (Bell, 2004). Os estudos de caso são geralmente considerados estudos qualitativos, no entanto podem aplicar técnicas quantitativas (Bell, 2004).

Para Thorne (cit. em Streubert, 2002a), o método qualitativo parece ser o mais adequado quando se procura dar resposta a questões com alguma subjectividade, sujeitas a diferentes interpretações da mesma realidade.

Com esta investigação pretende-se a análise de dados concretos, limitados no espaço e no tempo, partindo de manifestações e actividades dos indivíduos nos seus contextos (Flick, 2005).

A abordagem qualitativa é frequentemente utilizada em estudos sobre a compreensão da vida humana, o investigador estuda em contexto, constituindo-se um enfoque interpretativo da realidade (Denzil & Lincoln, 2000). Podemos considerar que se trata de uma pesquisa com uma perspectiva qualitativa, na medida em que o investigador se desloca aos contextos para fazer uma análise interpretativa da realidade das escolas estudadas.

Bassey (cit. em Bell, 2004) diz que se os estudos de caso “visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se (...) alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser considerados formas válidas de pesquisa educacional” (p. 24), sendo mais importante o seu relato do que a sua generalização.

Deste modo, não é preocupação deste estudo os resultados serem susceptíveis de generalização.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

“Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 25). O nosso objectivo foi responder às questões da investigação.

A descrição dos princípios fundamentais postos em prática é a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005), os quais apresentamos neste ponto.

Depois de uma fase inicial exploratória da teoria subjacente, de se traçarem as linhas da problematização e definida a metodologia, planificaram-se os procedimentos, construíram-se os instrumentos de recolha de dados com base na revisão de literatura e caracterizaram-se os sujeitos e os contextos.

## **2. 1. Plano de Estudo**

Este estudo foi iniciado por uma fase exploratória que implicou uma revisão bibliográfica sobre autores e investigadores, os quais enriqueceram a informação sobre a temática através da análise e comparação das suas perspectivas, e por entrevistas exploratórias, sem nenhuma técnica específica, junto de docentes, assegurando deste modo a qualidade da concepção da problemática de investigação, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005).

Visto que “a problemática só chega realmente ao fim com a construção do modelo de análise” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 25), e este tem como objectivo conduzir a recolha e análise de dados do trabalho empírico, delimitámos o campo de análise construindo os conceitos e as questões, para na sua sequência definirmos a população e construirmos os instrumentos de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A análise dos dados recolhidos levou a uma reflexão sobre a informação obtida, o que permitiu reexaminar as questões do estudo e defini-las mais claramente (Bell, 2004).

Para dar resposta à problemática, foi necessário percorrer várias etapas no estudo.

Assim, iniciámos os contactos, por escrito, para todas as DRE (Anexo I) em Novembro de 2007 e posteriormente para a DGIDC, pedindo informações sobre a localização das escolas pretendidas para fazer o estudo (Anexo II).

Tendo as informações sido escassas, optámos por contactar telefonicamente os conselhos executivos de inúmeros agrupamentos de escolas de norte a sul

do país, na procura dos contextos que correspondessem às características previamente definidas.

Depois de seleccionadas as escolas, localizadas nas Regiões de Douro Litoral, Beira Litoral, Estremadura e Alentejo, foram formalizados por escrito os pedidos de autorização aos órgãos de gestão explicitando o que se pretendia para se proceder à investigação e enviados por fax (Anexo III).

Após a anuência, elaboraram-se por escrito os pedidos de autorização, nos quais se explicava o propósito do estudo, aos docentes (Anexo IV) e aos encarregados de educação (Anexo V) para serem entrevistados e para estes autorizarem os seus educandos a sê-lo.

Todos os pedidos contemplavam a descrição pormenorizada do estudo e o carácter confidencial do mesmo (Estrela, 1994), tendo sido assinados por todos os intervenientes entrevistados, segundo o protocolo aconselhado por Bell (2004).

Tendo um dos conselhos executivos posto como condição para proceder à investigação o parecer da Comissão Nacional de Protecção de Dados, foi necessário formular esse pedido e aguardar a resposta para prosseguir com o trabalho empírico nessa escola, acabando por se tornar inviável devido à demora excessiva, que comprometia o prazo estipulado para a entrega desta tese.

Perante a situação, voltámos a fazer novos contactos, encontrando uma escola que acedeu ao estudo, mas que devido à recusa de alguns docentes em serem entrevistados, foi imperioso procurar uma outra onde pudéssemos completar a investigação. Por este motivo, foram percorridos muitos quilómetros de Norte a Sul de Portugal, na recolha de dados pertinentes que acabaram por enriquecer a análise dos modelos educativos para a população surda.

Ultrapassados os contratempos, foram marcadas as datas das entrevistas e o acesso aos documentos da escola através do contacto com um dos elementos do conselho executivo ou do professor de educação especial que se disponibilizou para o efeito.

## **2. 2. Instrumentos Utilizados e Análise dos Dados**

Os métodos de recolha de dados mais frequentemente utilizados no estudo de caso são as entrevistas, a pesquisa documental e a observação (Yin, s/ d).

No entanto, Bogdan e Biklen (1994) dizem que “alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevista, por exemplo” (p. 149). Neste estudo, utilizámos a técnica da entrevista e a técnica da pesquisa documental.

### **2. 2. 1. A Entrevista**

Seleccionámos a técnica da entrevista de acordo com os objectivos definidos para este estudo, a qual pode ser de três tipos: semi-directiva, directiva e não directiva. Optámos pela entrevista semi-directiva, visto que era a que melhor se enquadrava no estudo, segundo Savoie-Zajc (2003):

- O investigador consegue compreender comportamentos complexos e associá-los ao contexto em que ocorrem.
- O investigador pretende entrar em contacto pessoal e directamente com os sujeitos do estudo para que lhe descrevam as competências, as experiências e os saberes com especificidade, e que também possa captar os seus pensamentos, sentimentos e intenções.
- A interacção que se estabelece permite que o entrevistado revele o que pensa para que o entrevistador possa compreender melhor o que pretende saber.
- Leva à tomada de consciência e à transformação por parte dos sujeitos e do investigador.

A entrevista semi-directiva reúne as vantagens dos outros dois tipos de entrevista, i. e., não é completamente aberta nem demasiado estruturada. Deste modo, permite que o entrevistado estruture o pensamento e consiga reflectir sobre a problemática. Se o entrevistado se afastar dos objectivos pretendidos, o investigador pode colocar perguntas guia que lhe

redireccionarão o pensamento para os objectivos propostos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para conhecer as experiências (Quivy & Campenhoudt, 2005), a opinião dos sujeitos, adquirir pistas para a caracterização do processo em estudo e preencher/ organizar dados dos Instrumentos de Estrutura (Anexo VII) (Estrela, 1994), construíram-se três Guiões de Entrevista com os seguintes objectivos gerais:

- Guião de Entrevista aos Professores de Educação Especial e aos Professores de Língua Portuguesa (Anexo VI)
  1. Recolher dados de opinião sobre a inclusão de alunos surdos.
  2. Obter elementos que caracterizem a percepção sobre o modelo educativo.
  3. Recolher elementos sobre a prática pedagógica.
  
- Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação (Anexo VI)
  1. Recolher dados de opinião sobre o modelo educativo e a satisfação.
  2. Recolher elementos referentes ao envolvimento parental na escola.
  
- Guião de Entrevista aos Alunos (Anexo VI)
  1. Recolher elementos referentes às concepções sobre o modelo educativo.
  2. Recolher dados de opinião relativos à inclusão.

As entrevistas são semi-directivas (Estrela, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005) e estruturadas em termos de objectivos gerais e específicos (Estrela, 1994). Pela pouca directividade por parte do investigador, este método permite que o entrevistado exprima as suas experiências e seja autêntico. Por outro lado, o investigador centrará o tema em torno do que pretende investigar, i. e., dos objectivos do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Este tipo de entrevistas permite obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, utilizando-se os mesmos guiões de entrevista nos vários locais a comparar (Bogdan e Biklen, 1994), como se pretende neste trabalho.



“O uso de evidências permite estudar o ensino e, desta forma, ajudar a potenciar o desenvolvimento de um pensamento e práticas mais Inclusivas” (Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, citados em Ainscow, 2007, p. 16).

Através das entrevistas aos professores, pretende-se conhecer as suas percepções e descobrir os problemas e as decisões tomadas na sala de aula.

As entrevistas aos alunos sobre o seu processo de aprendizagem e as entrevistas aos pais permitirão repensar as práticas dos professores, levando-os à reflexão e ao questionamento sobre a melhor forma de resolver problemas que possam interferir com a aprendizagem e a inclusão.

Mais concretamente, pretende-se através das entrevistas:

- Analisar e comparar as percepções dos docentes de Educação Especial (PEE) e de Língua Portuguesa (PLP), dos dois contextos, em relação aos modelos educativos, assim como também as práticas pedagógicas que desenvolvem.
- Analisar e comparar as opiniões e expectativas dos pais (EE) e dos alunos (A – alunos das escolas S; B – alunos das escolas C) de cada escola sobre o modelo educativo de que usufruem.

As entrevistas efectuaram-se nas respectivas escolas, iniciando-se com a explicação do objectivo da investigação, apesar de estar explícito no protocolo assinado anteriormente (Bell, 2004; Estrela, 1994) e assegurando o carácter confidencial das informações dadas e do anonimato (Estrela, 1994).

Alguns docentes e encarregados de educação não autorizaram a gravação, tendo sido necessário tirar algumas notas como auxiliares de memória (Bogdan & Biklen, 1994).

Também não foi possível gravar algumas das entrevistas aos alunos surdos que apresentavam mais dificuldades na oralidade, recorrendo a anotações.

Por vezes houve necessidade de proceder a alterações e esclarecimentos sobre o conteúdo da entrevista aos participantes surdos, por sentirem dificuldade na interpretação das perguntas.

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas integralmente e posteriormente destruídas (Bardin, 2007); e as notas tiradas nas entrevistas

não gravadas foram reescritas imediatamente após o seu final (Bogdan & Biklen, 1994).

Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas (Bardin, 2007; Estrela, 1994).

A análise de conteúdo é um método que se aplica no tratamento da informação da entrevista pouco directiva. A finalidade desta técnica é efectuar inferências das mensagens sob análise, baseando-se numa lógica explicitada recorrendo à decomposição da informação do discurso do entrevistado, em traços de significação de forma a produzir um novo discurso (Bardin, 2007).

Possui como objectivos o rigor e a descoberta e organiza-se em três fases, sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na operacionalização das ideias iniciais de forma a estruturar o processo de investigação. Nesta fase, formulam-se os objectivos e as questões de investigação, seleccionam-se os excertos da informação recolhida a serem analisados e posteriormente elaboram-se os indicadores que fundamentam a interpretação final. Segue-se a codificação que corresponde à transformação dos dados brutos por recorte, agregação e enumeração permitindo alcançar a representação do conteúdo susceptível de esclarecer acerca das características do texto. A categorização realiza-se por dois processos: à priori, com base nas categorias predefinidas na grelha e à posteriori, dos temas emergentes (Bardin, 2007).

As categorias obedecem aos critérios de qualidade definidos por Bardin (2007): de “exclusão mútua” entre si, “homogeneidade” (uma só dimensão de análise), “pertinência” (exprimem a teoria subjacente à investigação), “objectividade e fidelidade” (a codificação é sempre a mesma) e a “produtividade” (pp.113 – 114) (os resultados obtidos são fundamentais para a compreensão da investigação).

A análise de conteúdo tem as funções de administração da prova e a heurística que podem ser utilizadas em separado ou em conjunto completando-se. Neste estudo, de carácter investigativo, utilizaram-se as duas funções: a de administração de prova (categorias dedutivas ou à priori) porque foi previamente construída uma grelha com base na revisão de literatura e a

heurística (categorias indutivas ou à posteriori) porque essa grelha foi enriquecida com a análise sistemática do conteúdo das entrevistas (Bardin, 2007), como se expõe nos Quadros 5 e 6.

**Quadro 5 – Grelha de análise das entrevistas por categorização à priori**

Categorias		Sub-categorias
<b>Opinião dos docentes</b>	Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conceito</li> <li>. Estratégias da escola</li> <li>. Estratégias do professor</li> <li>. Barreiras</li> <li>. Interação entre os alunos</li> <li>. Cooperação entre professores e/ ou técnicos</li> <li>. Colaboração entre a escola e a família</li> </ul>
	Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dificuldades dos docentes</li> <li>. Aspectos positivos para os docentes</li> <li>. O melhor modelo para a escolarização</li> <li>. Preparação para a vida adulta</li> <li>. Alterações necessárias</li> <li>. Limitações</li> </ul>
<b>Trabalho docente</b>	Práticas de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Planeamento</li> <li>. Adaptações curriculares individualizadas</li> <li>. Gestão e organização</li> <li>. Estratégias de ensino/ adaptações na sala de aula</li> <li>. Avaliação</li> </ul>
<b>Opinião das famílias</b>	Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Opção</li> <li>. Receios</li> <li>. Satisfação</li> <li>. Aprendizagem</li> <li>. Alterações necessárias</li> <li>. Preparação para o futuro</li> </ul>
	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Partilha de informações docentes/ pais</li> <li>. Tomada de decisões</li> </ul>
<b>Opinião dos alunos</b>	Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Opção</li> <li>. Satisfação</li> <li>. Processo de ensino e aprendizagem</li> <li>. Dificuldades</li> <li>. Alterações</li> </ul>
	Inclusão/ socialização	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Relação com os pares</li> <li>. Comunicação com os pares</li> <li>. Sentimentos de entreaajuda</li> </ul>

**Quadro 6** – Grelha de análise das entrevistas por categorização à posteriori

Categorias		Subcategorias
<b>Opinião dos docentes</b>	Necessidades dos docentes	. Formação

A categoria e subcategoria apresentadas no Quadro 6 surgiram da leitura e análise das entrevistas aos PEE e aos PLP e serão utilizadas na análise comparativa da percepção dos docentes.

A unidade de registo é a unidade de significação a codificar que corresponde à parte do conteúdo a considerar, que visa a categorização e a contagem frequencial (Bardin, 2007).

A unidade de registo é o tema que “serve de guia à leitura” (Bardin, 2007, p. 99), sendo normalmente utilizado para analisar entrevistas semi-directivas. Poderemos assim dizer que, segundo Bardin (2007), a análise temática é a técnica que melhor se adapta, visto que “recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos” (p. 168), aplicando assim a teoria subjacente.

As categorias e sub-categorias apresentadas no Quadro 5, além de serem definidas com base na revisão de literatura como já foi referido, foram adaptadas de Nogueira (2006) e de Lima-Rodrigues et al. (2007).

### 2. 2. 2. Os Documentos

A entrevista é normalmente acompanhada pela análise de documentos referentes aos sujeitos e/ ou aos fenómenos estudados, sendo frequentemente utilizada numa fase exploratória da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A pesquisa documental é considerada por estes autores como a recolha de dados pré-existentes em fontes que podem ser “documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo, contendo colunas de números ou textos” (p. 202).

Em investigação social utiliza-se normalmente a recolha de dados estatísticos e/ ou a recolha de documentos em texto, provenientes de organismos públicos,

privados ou de particulares, adequando-se os objectivos ao estudo que se pretende fazer (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste estudo, seleccionámos a recolha documental, porque nos permitirá completar a informação recolhida das entrevistas, através da análise de documentos elaborados nos organismos públicos, neste caso as escolas públicas.

A escolha dos documentos analisados foi feita à priori, com base na revisão de literatura e no problema levantado (Bardin, 2007).

Procedeu-se à análise (Bardin, 2007; Estrela, 1994) dos documentos: Projecto Educativo de Agrupamento (PE), Projecto Curricular de Agrupamento (PC), Projecto Curricular de Turma (PCT) e Plano Educativo Individual do Aluno (PEI). A análise de documentos permitiu-nos adequar as suas informações “às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Através desta análise preencheram-se as Fichas de Recolha de Dados Estruturais, construídas para caracterizar as escolas, os modelos educativos, os docentes e os alunos, e que serão utilizadas como enquadramento de outros dados (Estrela, 1994). Deste modo, elaboraram-se quatro fichas:

- Ficha de Caracterização da Escola (Anexo VII)
- Ficha de Caracterização do Modelo Educativo/ Turma (Anexo VII)
- Ficha de Caracterização do Professor (Anexo VII)
- Ficha de Caracterização do Aluno (Anexo VII)

As Fichas de Recolha de Dados Estruturais também foram completadas por dados recolhidos junto dos Conselhos Executivos (CE), dos Directores de Turma (DT), dos professores de educação especial e de Língua Portuguesa entrevistados, dos encarregados de educação e dos alunos, assim como pela análise de notas de campo e o contacto com a realidade.

Foram utilizadas as mesmas Fichas em toda a população estudada para ser possível comparar entre si os resultados individuais (Bardin, 2007).

Os dados recolhidos pelas Fichas foram codificados, permitindo “uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, cit. em Bardin, 2007, p. 97).

As categorias foram definidas com base na revisão de literatura, adaptadas de Nogueira (2006), Lima-Rodrigues et al., (2007) e Estrela (1994), e subdivididas em quatro dimensões, como se visualiza no Quadro 7.

**Quadro 7** – Grelha de análise de dados de ordem estrutural

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Documentos</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>
Organização Escolar	1. Recursos Financeiros 2. Transportes / Financiamento 3. Recursos Humanos 4. População Escolar 5. Organização para Alunos Surdos	PE PC	Ficha de Dados da Escola (Anexo VII)
Funcionamento do Modelo Educativo/ Turma	1. Caracterização da Turma 2. Recursos Físicos e Materiais 3. Funcionamento 4. Práticas de sala de aula	PCT PEI	Ficha de Caracterização do Modelo Educativo/ Turma (Anexo VII)
Caracterização dos Docentes	1. Identificação 2. Formação 3. Experiência	PE	Ficha do Professor (Anexo VII)
Caracterização dos Alunos	1. Identificação 2. História Escolar e Clínica 3. Comunicação 4. Estatuto Socio-económico	PEI PCT	Ficha do Aluno (Anexo VII)

## 2. 3. Contexto e População do Estudo

Na nossa investigação, seleccionámos a técnica de amostragem intencional defendida por Streubert (2002b), que preconiza que sejam seleccionados os indivíduos de acordo com a sua experiência na problemática de interesse, não tendo como objectivo a generalização dos resultados. Nesta linha de pensamento, Fortin (1999) baseando-se na importância que os métodos qualitativos atribuem ao saber e à experiência das pessoas seleccionadas para o estudo, é preferível seleccionar os sujeitos de acordo com a possibilidade de fornecer dados válidos e completos do que atender à representatividade da amostra. Albarello et al. (1997) acrescenta que esta deve seguir os princípios da diversificação e o da não exclusão de sujeitos importantes.

Visto que se trata de um estudo de casos múltiplos, como já foi referido, os ambientes ou contextos a comparar, foram escolhidos com base na presença e

ausência de uma característica (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta investigação, esta refere-se à existência de classes de surdos num modelo educativo e à sua inexistência no outro.

A caracterização da população e dos contextos será organizada respeitando as categorias presentes na grelha de análise do Quadro 7.

### **2. 3. 1. Caracterização dos Contextos**

As escolas que colaboraram neste estudo são estabelecimentos públicos do ensino regular com alunos surdos.

Considerando os contextos e de acordo com o estudo, seleccionámos:

- Duas escolas com 2º e 3º ciclos, com alunos surdos neste nível de ensino a frequentarem turmas dos ouvintes, com professores de Educação Especial com especialização na área da surdez e sem Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (S1 e S2).
- Duas escolas com 2º e 3º ciclos, com alunos surdos neste nível de ensino a frequentarem turmas de surdos, com professores de Educação Especial com especialização na área da surdez e com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos) (C1 e C2).

Passaremos a chamar-lhes as escolas S (sem UAEAS) e as escolas C (com UAEAS), para manter o anonimato previsto por Estrela (1994) no protocolo das entrevistas. As escolas S correspondem ao modelo A e as escolas C ao modelo B.

Atendendo a que a presente investigação pressupõe uma análise comparativa dos dados, achámos pertinente apresentar os resultados dos contextos onde se efectuou o estudo através do Quadro 8, com o objectivo de constituir um quadro síntese que permite uma panorâmica geral das características dos dois modelos educativos e uma consulta facilitada, em termos comparativos, dos mesmos.

A caracterização exposta tem subjacente o PE e o PC de cada escola, com a colaboração dos CE e dos PEE.

**Quadro 8** – Caracterização das escolas dos dois modelos educativos

Dimensões	Modelo A		Modelo B	
	S1	S2	C1	C2
<b>Recursos financeiros</b>	Orçamento Geral de Estado	Orçamento Geral de Estado	Orçamento Geral de Estado	Orçamento Geral de Estado
<b>Verbas específicas para surdos</b>	–	–	DRE: 4472.56 euros/mês	Não disponibilizou os dados.
<b>Transportes/financiamento</b>	–  Transporte: particular  –	Distância percorrida casa/escola: 18 Km  –  Transporte: particular  –	Distância percorrida casa/escola: 25 Km, 35 Km, 40 Km, 43 Km  Tempo médio/viagem: 30mn – 1 h  Transporte: táxi  DRE: 49865.97 euros/ano I	Distância percorrida casa/escola: 7 Km a 25 Km  Tempo médio/viagem: 20 mn – 45 mn  Transporte: táxi  Não disponibilizou os dados.
<b>Recursos humanos</b>	120 professores do regular  6 PEE (1 especializado em surdez)  1 psicóloga  1 terapeuta da fala  –  –  49 funcionários	114 professores do regular  4 PEE (1 especializado em surdez)  1 psicóloga  –  –  –  32 funcionários	39 professores do regular  5 PEE (1 especializado em surdez)  1 psicóloga  1 terapeuta da fala  2 intérpretes de LGP  1 formadora de LGP  25 funcionários	123 professores do regular  10 PEE (6 especializados em surdez)  1 psicóloga  –  2 intérpretes de LGP  1 formador de LGP  32 funcionários
<b>População escolar</b>	1069 alunos ouvintes  4 alunos surdos	851 alunos ouvintes  2 alunos surdos	534 alunos ouvintes  6 alunos surdos	741 alunos ouvintes  24 alunos surdos



<b>Organiza- ção para surdos</b>	—	—	Projectos: Clube de LGP, Educação Musical com LGP	—
	—	—	Adaptações didácticas e organizativas: turmas de surdos	Adaptações didácticas e organizativas: turmas de surdos

Como podemos verificar, tanto as escolas do modelo A como as do modelo B, recebem as verbas atribuídas pelo Orçamento Geral do Estado. Mas, as escolas do modelo B, além desta verba, recebem financiamento proveniente das respectivas DRE, para pagamento de formadores e intérpretes de LGP e terapeuta da fala, sendo favorecidas neste aspecto em relação às do modelo A. No que concerne ao transporte dos surdos da residência para a escola e vice-versa, constatamos que os que optaram pelo modelo A (escola que serve a residência) são transportados em carro particular, o que se justifica pela proximidade, mas um dos alunos que vive a 18 quilómetros da escola não beneficia do pagamento de um táxi pela DRE, como acontece com todos os alunos que frequentam o modelo B e residem fora da localidade da escola.

Deste modo, no que concerne ao financiamento dos transportes, constata-se que existem divergências dependentes do modelo educativo por que se opta, i. e., os alunos do modelo B têm direito a verbas para serem transportados e os do modelo A não.

Dos seis alunos surdos que frequentam a C1, quatro são transportados, percorrendo oitenta e seis quilómetros diariamente o que vive mais distante. Na C2, os alunos residem mais próximo da escola, e as distâncias situam-se entre sete a vinte e cinco quilómetros, demorando 90 minutos diários em deslocações.

Quanto aos recursos humanos, é notória a discrepância entre os modelos, principalmente no que se refere aos técnicos de LGP. Nas escolas do modelo B, são colocados técnicos específicos para o acompanhamento dos surdos, como terapeuta da fala, intérprete e formador de LGP, contrariamente às escolas do modelo A.

Há a salientar que a terapeuta da fala e a psicóloga da S1 são pagas pela Associação de Pais, não despendendo o Estado qualquer verba nesta despesa.

A população escolar de surdos da C2 é bastante mais elevada do que nas escolas do modelo A, o que não se verifica comparando o número de alunos da C1 com o da S1 que tem apenas menos dois. E se dividirmos os 6 PEE especializados em surdez pelos 24 surdos da C2, concluímos que existe um PEE para 4 surdos, número que corresponde aos alunos existentes na S1.

Relativamente à organização das escolas para os surdos, verifica-se que no modelo B as escolas contemplam adaptações didácticas e organizativas que se concretizam na formação de turmas de surdos e a C1 desenvolveu dois projectos específicos para esta população, enquanto que as escolas do modelo A não se organizam de um modo especial para estes alunos.

No modelo A e B, não existem protocolos/ articulação com instituições ou entidades específicas para surdos, nem oportunidades de formação docente interna ou externa sobre a problemática da surdez.

Em cada escola, em conjunto com os Conselhos Executivos e/ ou os PEE, escolhemos as turmas segundo o critério de frequência de aluno(s) surdo(s) com as características definidas para a investigação.

Como já foi referido, o atendimento a alunos surdos no modelo A é diferente do efectuado no modelo B. No A, os surdos frequentam as mesmas turmas dos ouvintes e, no B, estão colocados em turmas especiais.

A apresentação dos dados sintetizados no Quadro 9 poderá facilitar uma leitura comparativa das características dos modelos educativos praticados nas turmas dos alunos intervenientes neste estudo.

Este Quadro foi elaborado a partir dos PCT de cada turma, com a ajuda dos respectivos DT, e das entrevistas aos docentes.

**Quadro 9 – Caracterização dos modelos educativos/ turmas**

	Modelo A			Modelo B		
	S1		S2	C1		C2
	A1	A2	A3 A4	B1 B2	B3	B4
<b>Caracterização da turma</b>	Ano: 7º	Ano: 5º	Ano: 6º	Ano: 6º	Ano: 8º	Ano: 6º
	Nº de alunos: 20	Nº de alunos: 20	Nº de alunos: 20	Nº de alunos: 3	Nº de alunos: 1	Nº de alunos: 2
	<b>Crítérios de constituição:</b> proveniência da mesma localidade ou turma		<b>Crítérios de constituição:</b> proveniência da mesma localidade ou turma, necessidades educativas dos surdos	<b>Crítérios de constituição:</b> DL 3/ 2008, de 7 de Janeiro		<b>Crítérios de constituição:</b> DL 3/ 2008, de 7 de Janeiro
<b>Recursos físicos e materiais</b>	<b>Acústica:</b> má		<b>Acústica:</b> boa	<b>Acústica:</b> má		<b>Acústica:</b> razoável
	<b>Materiais:</b> retroprojector, projector, computadores portáteis, quadros interactivos, televisão		<b>Materiais:</b> retroprojector, computadores portáteis, televisão	<b>Materiais:</b> retroprojector, computadores portáteis, quadro interactivo, vídeo		<b>Materiais:</b> retroprojector, computadores, vídeo, sinalizadores luminosos
<b>Funcionamento</b>	<b>Organização do apoio especializado:</b> em função do horário dos alunos		<b>Organização do apoio especializado:</b> em função do horário dos alunos	<b>Organização do apoio especializado:</b> em função do horário dos alunos		<b>Organização do apoio especializado:</b> em função da opinião do Departamento de Educação Especial
	<b>Organização do apoio técnico:</b> em função do horário dos alunos		—	<b>Organização do apoio técnico:</b> em função do horário e necessidades dos alunos		<b>Organização do apoio técnico:</b> em função da opinião do Departamento de Educação Especial
	<b>Participação da turma:</b> todos os projectos e actividades da escola e da comunidade		<b>Participação da turma:</b> todos os projectos e actividades da escola e da comunidade	<b>Participação da turma:</b> todos os projectos e actividades da escola		<b>Participação da turma:</b> actividades nos dias comemorativos
	—		—	<b>Programas específicos:</b> LGP		<b>Programas específicos:</b> LGP em substituição de Educação Musical, Desenvol-

				vimento Pessoal e Social
	<b>Funções dos docentes:</b> PEE - apoio especializado fora da aula	<b>Funções dos docentes:</b> PEE - apoio especializado fora da aula	<b>Funções dos docentes:</b> PEE - apoio especializado fora da aula, Área de Projecto, Estudo Acompanhado	<b>Funções dos docentes:</b> PEE - apoio especializado dentro ou fora da aula, leccionar Desenvolvimento Pessoal e Social
	PLP's - leccionar a disciplina	PLP - leccionar a disciplina	PLP's - leccionar a disciplina	PLP - leccionar a disciplina
	<b>Funções dos técnicos:</b> —	—	<b>Funções dos técnicos:</b> Formador - leccionar LGP, colaborar com a PEE e com alunos nos projectos	<b>Funções dos técnicos:</b> Formador - leccionar Desenvolvimento Pessoal e Social com a PEE e LGP
	—	—	Intérpretes - acompanham as aulas teóricas	Intérpretes - acompanham algumas aulas teóricas
	Terapeuta da fala - estimular e reabilitar a linguagem e a fala	—	Terapeuta da fala - estimular e reabilitar a linguagem e a fala	—

As turmas do modelo A correspondem a níveis de ensino ligeiramente inferiores aos do modelo B, mas todas se situam no 2º e 3º ciclos do ensino básico.

As turmas do modelo A são heterogéneas, têm um número de 20 alunos e são constituídas tendo como critério as necessidades e interesses dos alunos, contrariamente às turmas do modelo B que são homogéneas, têm um baixo número de alunos e apresentam como base da sua constituição o Decreto-Lei 3/ 2008 que prevê a formação de turmas especiais, agrupando alunos com as mesmas NEE.

Os recursos físicos e materiais são equivalentes nos dois modelos, com excepção dos sinalizadores luminosos na C2.

Quanto à organização do apoio especializado e dos técnicos, apenas na C1 se sublinha a atenção às necessidades dos alunos, enquanto que nas outras escolas do modelo A e B depende do horário dos alunos.

No modelo A, as turmas onde os surdos estão incluídos participam em todos os projectos e actividades da escola, verificando-se que no modelo B a participação é limitada à escola e, no caso da C2, apenas nos dias comemorativos.

Salienta-se a existência de programas específicos para surdos no modelo B, no que concerne ao ensino de LGP, tendo para este efeito a C1 acrescentado esta disciplina ao currículo e, a C2, colocando-a na vez de Educação Musical que retirou ao currículo. Esta escola, também organizou um programa de Desenvolvimento Pessoal e Social, em colaboração com o formador de LGP. Inferimos que o modelo A não poderá organizar este tipo de programas porque não dispõe de recursos humanos para o fazer.

No modelo B, as PEE além das funções de apoio especializado fora da sala de aula como no modelo A, trabalham com os surdos no Estudo Acompanhado, em Área de Projecto e em Desenvolvimento Pessoal e Social.

Sublinha-se que, apenas no modelo B, uma das PEE dá o apoio especializado também dentro da sala de aula.

Os PLP dos dois modelos leccionam a disciplina de Língua portuguesa.

Relativamente às funções dos técnicos, não é possível fazer uma comparação entre os dois modelos, visto que no modelo A não há nem intérpretes, nem formadores de LGP. Existem apenas em comum terapeutas da fala numa escola do modelo A e numa do modelo B, verificando-se que têm funções idênticas em ambos os modelos.

Achámos pertinente caracterizar as práticas de sala de aula nos dois modelos educativos, para que se tenha uma visão plena do trabalho pedagógico efectuado pelos docentes. Apesar de fazer parte integrante da dimensão relativa ao Funcionamento do Modelo Educativo/ Turma, optámos por elaborar o Quadro 10, à parte, devido à extensão do Quadro 9.

A caracterização tem por base a consulta dos PEI dos alunos e as entrevistas aos docentes.

**Quadro 10** – Caracterização das práticas de sala de aula dos modelos A e B

	<b>Modelo A</b>		<b>Modelo B</b>	
	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Práticas de sala de aula</b>	<p><b>Comunicação nas aulas:</b> Língua Portuguesa</p> <p><b>Currículo:</b> currículo comum</p> <p><b>Planeamento:</b> PEE - aconselha o para grupos heterogéneos</p> <p>PLP's - A1 e A2 não necessitam</p> <p><b>Adaptações curriculares individualizadas:</b> PEE - em função das capacidades individuais; há surdos na escola que não têm</p> <p>PLP's - A1 tem ACI; A2 normalmente não necessita de ACI</p>	<p><b>Comunicação nas aulas:</b> Língua Portuguesa</p> <p><b>Currículo:</b> currículo comum</p> <p><b>Planeamento:</b> PEE - igual para todos os alunos da turma</p> <p>PLP - A3 e A4 não necessitam</p> <p><b>Adaptações curriculares individualizadas:</b> PEE - dependem das necessidades individuais; A3 tem apoio a Matemática com docente da disciplina; A4 tem reforço do currículo com a PEE</p> <p>PLP - A3 e A4 não necessitam</p>	<p><b>Comunicação nas aulas:</b> LGP e Língua Portuguesa</p> <p><b>Currículo:</b> currículo comum com adaptações ou currículo escolar próprio (Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de Agosto)</p> <p><b>Planeamento:</b> PEE - aconselha o individual e de acordo com as necessidades individuais</p> <p>PLP's - B1 e B2 igual para todos os alunos da turma; B3 diferenciada das turmas de ouvintes</p> <p><b>Adaptações curriculares individualizadas:</b> PEE - dependem da avaliação das dificuldades individuais; alteráveis em função da evolução do aluno</p> <p>PLP's - ACI ao longo da aula para B1 e B2; ACI prévias de acordo com as competências e dificuldades de B3</p>	<p><b>Comunicação nas aulas:</b> LGP e Língua Portuguesa</p> <p><b>Currículo:</b> currículo escolar próprio (Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de Agosto)</p> <p><b>Planeamento:</b> PEE - indica planificação conjunta, organizada e com sistematização dos conteúdos relevantes</p> <p>PLP – igual para todos os alunos da turma</p> <p><b>Adaptações curriculares individualizadas:</b> PEE - dependem da avaliação das competências individuais; o reforço do currículo é dado dentro da sala de aula ou fora individualmente, pela PEE</p> <p>PLP – adapta o currículo para a turma, mantendo o que é fundamental</p>

	<p><b>Gestão e organização:</b> PEE - aprendizagem cooperativa</p> <p>PLP's - trabalho individual e cooperado</p> <p><b>Estratégias de ensino/adaptações na sala de aula:</b> PEE - indica estratégias comunicativas e metodológicas</p> <p>PLP's - utilizam estratégias comunicativas, metodológicas e instrução individualizada</p> <p><b>Avaliação:</b> PEE - indica diversificação e adaptação dos instrumentos</p> <p>PLP's - A1 necessita de diversificação e adaptação dos instrumentos; A2 não necessita de adaptação dos testes, mas a cotação é diferente e os instrumentos diversificados</p>	<p><b>Gestão e organização:</b> PEE - da competência do docente da disciplina</p> <p>PLP - aprendizagem cooperativa</p> <p><b>Estratégias de ensino/adaptações na sala de aula:</b> PEE - indica estratégias comunicativas e metodológicas</p> <p>PLP - utiliza estratégias comunicativas, metodológicas e instrução individualizada</p> <p><b>Avaliação:</b> PEE - depende das necessidades específicas e individuais</p> <p>PLP - A3 não necessita de diversificação e adaptação dos instrumentos, mas valoriza o interesse nas aulas; A4 necessita de diversificação e adaptação dos instrumentos</p>	<p><b>Gestão e organização:</b> PEE - trabalho individual e cooperado</p> <p>PLP's - há trabalho individual na turma de B1 e B2; há trabalho individual na turma de B3</p> <p><b>Estratégias de ensino/adaptações na sala de aula:</b> PEE - transmissão do currículo, dentro das aulas, pelas intérpretes e formadora de LGP, utilização de estratégias comunicativas, metodológicas, de leitura e escrita</p> <p>PLP's - transmissão do currículo, dentro das aulas, pelas intérpretes de LGP, utilização de estratégias comunicativas e metodológicas</p> <p><b>Avaliação:</b> PEE - igual para todos os alunos</p> <p>PLP's - B1 e B2 necessitam de diversificação dos instrumentos de avaliação; B3 necessita da adaptação e diversificação dos instrumentos de avaliação</p>	<p><b>Gestão e organização:</b> PEE - dependem das dificuldades e competências individuais</p> <p>PLP - não há necessidade</p> <p><b>Estratégias de ensino/adaptações na sala de aula:</b> PEE - transmissão do currículo, dentro das aulas, pelo intérprete de LGP, utilização de estratégias comunicativas, metodológicas, de leitura e escrita</p> <p>PLP - utiliza estratégias comunicativas e metodológicas</p> <p><b>Avaliação:</b> PEE - da responsabilidade dos docentes das disciplinas</p> <p>PLP - utiliza diversificação e adaptação dos instrumentos de avaliação</p>
--	--	--	--	--

Os dados do Quadro 10 sugerem que, nas aulas do modelo A, é utilizada a língua verbal como meio de comunicação e, no modelo B, além da verbal, também se comunica em LGP.

No modelo A, os surdos seguem o currículo comum e, no modelo B, predomina o currículo escolar próprio, embora alguns alunos de C1 também usufruam do currículo comum com adaptações. O currículo escolar próprio tem como padrão o currículo comum e prevê uma adaptação às necessidades dos alunos. A adaptação consiste na adequação de conteúdos curriculares e/ ou utilização de métodos e estratégias diversificadas, aprendizagem de técnicas e conteúdos específicos, como a LGP no caso dos surdos (O Decreto Lei nº 319/ 91 no âmbito da Reforma Educativa, s/ d).

No planeamento, verifica-se que, tanto no modelo A como no B, existe uma PEE que indica aos professores das disciplinas uma planificação que tenha em conta a aprendizagem específica de cada aluno, e uma PEE que não o faz.

No entanto, o procedimento da PEE do modelo A faz sentido, quando se observa que a PLP da mesma escola não planifica as aulas especificamente para os surdos da turma, porque os alunos não necessitam de ajustamentos significativos.

Ainda relativamente à planificação, os PLP do modelo A não a fazem de um modo diferenciado, porque os alunos surdos acompanham o plano da aula, enquanto que, os PLP do modelo B, fazem uma planificação igual para todos os surdos da turma.

No que concerne às ACI, não se encontram divergências significativas entre o modelo A e B, em relação às PEE, concordando que devem partir das necessidades individuais, podendo haver alunos que não as tenham.

Os PLP do modelo A estão em concordância com os PEE, mas os PLP do modelo B, actuam de diferente modo, constatando-se que apenas um prepara as ACI previamente e de acordo com as competências e dificuldades individuais do aluno.

Na gestão e organização da sala de aula, os PEE do modelo A e do modelo B proporcionam o trabalho individual e cooperativo, exceptuando-se a atitude de um elemento do modelo A que considera ser da competência e arbítrio dos docentes das disciplinas.



Os PLP do modelo A desenvolvem uma gestão e organização da sala de aula tendo em vista o trabalho cooperado e individual, como os PEE, e contrariamente aos procedimentos dos PLP do modelo B.

Em relação às estratégias de ensino/ adaptações na sala de aula, os dados sugerem que tanto os docentes do modelo A como os do B utilizam estratégias comunicativas e metodológicas. Verificam-se diferenças entre os modelos no que se refere à estratégia de instrução individualizada utilizada nas salas de aula do modelo A e às estratégias de leitura e escrita do modelo B, assim como também a transmissão do currículo pelos intérpretes, como adaptação nas salas de aula deste modelo.

Os procedimentos relativos à avaliação dos alunos, são idênticos nos dois modelos, verificando-se que existe diversificação e adaptação dos instrumentos, dependentes das necessidades dos alunos. Salienta-se no entanto, que uma das PEE do modelo B remete para os docentes das disciplinas esta competência, e a outra considera-a igual para todos os surdos, contrariamente às PEE do modelo A.

### **2. 3. 2. Caracterização da População**

Optámos por escolher quatro professores de Educação Especial, dois de cada modelo educativo, com especialização na área da surdez porque é pressuposto dominarem os conhecimentos sobre o ensino a esta população, e seis professores de Língua Portuguesa, três de cada modelo, porque além de ser onde os alunos surdos revelam grandes dificuldades, é a base das outras aprendizagens e através do seu domínio têm acesso à informação e comunicação com os ouvintes.

No Quadro 11, apresentamos a caracterização dos docentes de modo sintético.

**Quadro 11 – Caracterização dos docentes**

	Modelo A			Modelo B		
	S1		S2	C1		C2
	A1	A2	A3 A4	B1 B2	B3	B4
<b>Formação em surdez</b>	PEE especializada em surdez		PEE especializada em surdez	PEE especializada em surdez		PEE especializada em surdez
<b>Formação em LGP</b>	PEE		PEE	PEE		PEE
<b>Sem formação em surdez e em LGP</b>	PLP de A1 PLP de A2		PLP de A3 e A4	PLP de B1 e B2 PLP de B3		PLP de B4
<b>Experiência no modelo A</b>	PEE PLP de A1		PEE PLP de A3 e A4	–		–
<b>Experiência no modelo B</b>	–		–	–		–
<b>Experiência nos modelos A e B</b>	–		–	PEE		PEE PLP de B4
<b>Sem experiência</b>	PLP de A2		–	PLP de B1 e B2 PLP de B3		–

As PEE, de ambos os modelos, são especializadas em surdez e têm formação em LGP. No entanto, em relação à experiência de trabalho com surdos, as PEE do modelo A têm-na apenas nesta modalidade educativa e, as PEE do modelo B têm-na nas duas modalidades.

Relativamente aos PEE, podemos sintetizar que os do modelo A têm uma experiência menos diversificada do que os do modelo B.

Quanto aos PLP do modelo A e do modelo B, verifica-se que não têm formação nem em surdez nem em LGP.

Em relação à experiência, no modelo A, existem dois PLP com experiência na modalidade em que leccionam e um sem experiência e, no modelo B, verifica-se o contrário, i. e., há dois PLP sem experiência de trabalho com surdos e um com experiência nos dois modelos educativos. Poderemos assim dizer que, de um modo geral, os PLP do modelo A têm mais experiência do que os do modelo B.

Os dados sugerem que, nem no modelo A, nem no modelo B, os PLP estão preparados para atender esta população, visto que não têm formação específica nesta área.

Os encarregados de educação seleccionados, são os dos alunos surdos escolhidos, partindo-se do pressuposto que estão directamente implicados no processo de ensino/ aprendizagem dos seus educandos, sendo caracterizados apenas em relação ao estatuto socio-económico, com base na escala de Warner (1997) (Anexo 8), o qual se encontra inserido na caracterização dos seus filhos.

Os alunos surdos frequentam o 2º e 3º ciclos, têm uma média de idade semelhante, são surdos de grau severo e profundo, segundo a classificação de Galkowski (1994), Monreal et al. (1995) e Nunes (1999) referida no Capítulo I, estão aparelhados e têm um bom ganho e oralidade.

Sintetizando a caracterização dos alunos, para uma melhor visualização dos dados, apresentamos o Quadro 12.

**Quadro 12 – Caracterização dos alunos**

Características		Alunos Modelo A	Alunos Modelo B
Idade	11	1	-
	12	1	-
	13	2	2
	14	-	2
Sexo	Masculino	4	4
	Feminino	-	-
Ano de escolaridade	5º	1	-
	6º	2	3
	7º	1	-
	8º	-	1
Percurso escolar	Sempre no modelo A	3	-
	Sempre no modelo B	-	-
	Modelo A e B	1	4
Retenções	Não	3	1
	1º ciclo	1	2
	2º ciclo	-	1
	3º ciclo	-	-
Tipo de surdez	Transmissão	-	-
	Neurosensorial	4	4
	Mista	-	-
	Central	-	-
Momento da aquisição	Pré-linguística	4	4
	Pós-linguística	-	-
Grau de surdez	Ligeira	-	-
	Moderada	-	-
	Severa	3	3
	Profunda	1	1
Início da utilização de próteses auditivas	1 ano	-	1
	2 anos	3	1
	4 anos	1	-
	6 anos	-	2
Ganho auditivo	Bom	4	4
	Não tem	-	-
Problemas associados	Sim	-	-
	Não	4	4
Comunicação	LGP	-	-
	Linguagem oral	4	-
	Bilinguismo	-	4
Estatuto sócio-económico	Nível 3	-	1
	Nível 4	3	2
	Nível 5	1	1

Ambos os grupos são compostos por indivíduos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Mas verificamos que a idade dos alunos do modelo A é ligeiramente inferior à dos alunos do modelo B, mas

todos se situam dentro da média de idades correspondentes à frequência do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Em relação ao percurso escolar, verificam-se algumas diferenças, visto que os surdos do modelo B frequentaram os dois modelos educativos durante o seu percurso escolar, enquanto que no modelo A, apenas um usufruiu das duas modalidades educativas, tendo os outros três feito a escolaridade sempre incluídos em turmas de ouvintes.

Quanto às retenções, constatamos que os surdos do modelo A, comparativamente com os do modelo B, tiveram menos retenções. Este facto, influencia directamente a idade dos alunos do modelo B, que, como já referimos, são mais velhos do que os do modelo A.

Relativamente ao tipo de surdez, momento de aquisição, grau e inexistência de problemas associados, os grupos estão equiparados e, apesar de no início da utilização das próteses auditivas haver alguma discrepância entre os alunos do modelo A e os do modelo B, todos estão aparelhados e com um bom ganho auditivo que lhes permite aceder à oralidade na comunicação. Em relação a este aspecto, os surdos do modelo A e os do modelo B, comunicam através da fala, mas só os do modelo B são bilingues.

Os surdos do modelo A vivem em famílias com um estatuto socio-económico sensivelmente mais baixo do que os do modelo B. No modelo A, concentram-se no nível 4 e, um deles, situa-se no nível 5 (mais baixo), enquanto que no modelo B, distribuem-se pelos níveis 3, 4 e 5 da escala de Warner (1997).

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentaremos os dados relativos a cada um dos modelos educativos estudados, a partir da análise do conteúdo das entrevistas.

Estes reflectem as percepções/ representações dos intervenientes no processo educativo.

Os resultados serão organizados respeitando as categorias e subcategorias presentes nas grelhas de análise dos Quadros 5 e 6.

## **1. Percepções dos Professores de Educação Especial do Modelo A**

### **1. 1. Percepções do Professor de Educação Especial de A1 e A2**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

Segundo a PEE de A1 e A2, a inclusão implica os alunos estarem na mesma escola e, dentro das suas capacidades, desenvolverem as mesmas aprendizagens, utilizando processos diferenciados.

*“Inclusão, para mim, é quando os alunos podem estar no espaço escolar a par, de ter as actividades, as tarefas que os outros têm, dentro das suas capacidades, num critério de diferenciação pedagógica.”* (PEE de A1 e A2)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A PEE considera fácil a inclusão dos surdos que frequentam a S1, visto que não são profundos. Por isso, a única estratégia que a escola utiliza para a inclusão é incluí-los nas turmas de ouvintes.

*“A inclusão dos alunos é simples, porque eles normalmente aqui nesta escola são moderados, há alguns severos.”* (PEE de A1 e A2)

*“(...) são colocados na turma (...)”* (PEE de A1 e A2)

*“A escola nem pensa se são surdos ou não, são tratados como qualquer outro aluno.”* (PEE de A1 e A2)

Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Utiliza como estratégia a informação aos professores do regular sobre as atitudes inclusivas que devem ter.



*“O informar junto do conselho de turma, a todos os docentes (...)”* (PEE de A1 e A2)

*“Informo o Director de Turma da sua função de tentar promover comportamentos mais sociais.”* (PEE de A1 e A2)

*“Fazer algum trabalho a nível da formação cívica para todos perceberem que todos são diferentes.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Barreiras**

Identifica como barreiras à aprendizagem a comunicação e a acústica das salas e considera que o professor do regular também o pode ser.

*“Às vezes é complicado quando o ensino é demasiado oralizado.”* (PEE de A1 e A2)

*“Nem todas as salas têm uma acústica boa, o que é péssimo porque eles ficam com imenso ruído à volta, e é complicado gerir a informação.”* (PEE de A1 e A2)

*“(...) os professores esquecem-se de se virar para o aluno para ele fazer a leitura labial (...)”* (PEE de A1 e A2)

*“(...) também há pouco o recurso ao material multimédia para apoio da aula e torna-se às vezes um bocado complicado.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

A PEE é de opinião que alguns professores do regular promovem a participação dos alunos.

*“(...) há disciplinas que fazem e permitem alguma interacção.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Existem práticas partilhadas e trabalho colaborativo entre a PEE e os professores do regular nos Conselhos de Turma e fora deles.

*“Eu vou aos Conselhos de Turma de todos os alunos.”* (PEE de A1 e A2)

*“(...) tento falar com os colegas (...)”* (PEE de A1 e A2)

*“Nós normalmente solicitamos que hajam alguns cuidados.”* (PEE de A1 e A2)

*“Eu dou a informação (...)”* (PEE de A1 e A2)

A PEE também faz trabalho colaborativo com a terapeuta da fala, servindo de ponte com os professores do regular.

*“A terapeuta da fala não comunica muito com os professores do regular.”* (PEE de A1 e A2)

*“Fala mais através de mim.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Relativamente a esta subcategoria, a PEE refere que os EE participam e colaboram nas decisões educativas, havendo um bom relacionamento.

*“Eu tenho tido boas relações com os pais, os familiares dos alunos surdos.”* (PEE de A1 e A2)

*“Eles vêm cá sempre que é necessário e colaboram em tudo.”* (PEE de A1 e A2)

*“E depois têm que ler o PEI, ver se concordam, refere-se o que não concordam e só depois é que as coisas ficam prontas.”* (PEE de A1 e A2)

Também a Terapeuta da fala reúne com os EE sempre que é necessário.

*“Muitas das coisas que tem que transmitir é através de mim ou reúne com os encarregados de educação.”* (PEE de A1 e A2)

#### Categoria: **Modelo Educativo**

##### Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

A PEE não sente dificuldades em trabalhar neste modelo educativo.

*“Nenhumas.”* (PEE de A1 e A2)

##### Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

A PEE sente prazer e motivação no trabalho com surdos.

*“Para mim são todos. São todos positivos.”* (PEE de A1 e A2)

*“Acho que são inteligentes, conseguem dar a volta às coisas, e é bom vê-los avançar. E ver que eles progridem é muito satisfatório.”* (PEE de A1 e A2)

*“É o que me dá motivação no meio disto tudo.”* (PEE de A1 e A2)

##### Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Referiu que depende das características individuais dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional, envolvimento

familiar e comunicação utilizada. No entanto, sublinhou que a inclusão de surdos profundos neste modelo é difícil, mas vantajosa para os outros casos.

*“Não há só uma resposta, porque as coisas têm que ser vistas caso a caso.”*  
(PEE de A1 e A2)

*“Mas acho que há muitas vantagens em estar neste modelo.”* (PEE de A1 e A2)

*“Neste modelo, a grande dificuldade coloca-se nos alunos surdos profundos (...)”* (PEE de A1 e A2)

*“As características dos alunos surdos que temos aqui, tem-lhes permitido fazer um bom percurso escolar, sem problemas.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

É de opinião que este modelo educativo prepara os alunos surdos para a inclusão na sociedade ouvinte, considerando o outro modelo como segregador, não os preparando para a vida adulta.

*“Eu acho este modelo mais inclusivo, em termos futuros de uma profissão e na vida, acho que é muito melhor, que não os põe à parte.”* (PEE de A1 e A2)

*“O outro modelo é completamente diferente, mais segregador, quanto a mim.”*  
(PEE de A1 e A2)

*“É mais difícil para eles inserirem-se na sociedade ouvinte, que é a maioria.”*  
(PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Em relação a esta subcategoria, a PEE apontou ser necessário colocar técnicos nas escolas que têm turmas de ouvintes com surdos incluídos e não apenas nas Escolas de Referência. Deste modo, os surdos profundos poderiam ser incluídos nas escolas da residência e evitar-se-iam situações educativas difíceis de resolver por inviabilidade de deslocação para grandes distâncias.

*“O principal é virem para cá técnicos.”* (PEE de A1 e A2)

*“O Ministério não proporcionar às escolas que têm alunos surdos profundos os intérpretes que poderiam facilitar o trabalho e a inclusão destes meninos aqui.”*  
(PEE de A1 e A2)

*“(...) obriga os alunos a irem para as Escolas de Referência, porque só lá é que estão os técnicos.”* (PEE de A1 e A2)

*“Tenho o caso de uma aluna surda profunda com implante coclear, que não domina língua gestual portuguesa.”* (PEE de A1 e A2)

*“A criança não tem condições de saúde para fazer 40 quilómetros para ir para a escola de referência... isto é ridículo.”* (PEE de A1 e A2)

Ainda mencionou alterações ao nível de aspectos relacionados com a organização da escola no que concerne à forma de ser gerida e ao número de alunos por turma.

*“E a escola tinha que ser gerida de outra forma, não seria por turmas, seria mais flexível... numa forma completamente diferente.”* (PEE de A1 e A2)

*“Nem sempre se consegue fazer turmas reduzidas com os alunos surdos, porque há muita pressão em termos de entradas dos alunos.”* (PEE de A1 e A2)

#### Subcategoria: **Limitações**

Sente como limitações na sua prática pedagógica a falta de tempo e o excesso de alunos.

*“Tempo.”* (PEE de A1 e A2)

*“Tenho 14 Conselhos de Turma, tenho quase 40 alunos... é impossível... isto é incomportável.”* (PEE de A1 e A2)

#### Categoria: **Necessidades dos Docentes**

##### Subcategoria: **Formação**

A PEE considera que os professores do regular necessitam de formação.

*“Mas eu acho que ainda há muito a aprender, em termos dos docentes.”* (PEE de A1 e A2)

## **1. 2. Percepções do Professor de Educação Especial de A3 e A4**

#### Categoria: **Inclusão**

##### Subcategoria: **Conceito**

Para a PEE de A3 e A4, o conceito de inclusão implica que toda a comunidade educativa se envolva na educação dos surdos, dando resposta às suas necessidades, para que atinjam o sucesso.

*“A participação de todos os agentes educativos na promoção do sucesso com estes alunos, em conjunto com os seus pares na turma e em todo o contexto.”*  
(PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A PEE considera que os alunos surdos estão incluídos na escola e na turma e não necessitam que a escola desenvolva estratégias específicas.

*“Eles estão mais que incluídos.”* (PEE de A3 e A4)

*“Pertencem à turma, desenvolvem todas as actividades e participam em todas as disciplinas.”* (PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Como estratégias, sensibiliza todos os docentes da escola no início do ano lectivo e promove a aquisição de habilidades comunicativas e linguísticas aos alunos surdos para que se insiram socialmente na comunidade educativa.

*“No início de cada ano lectivo, eu e o Director de Turma fazemos uma sensibilização aos colegas da turma e aos outros professores.”* (PEE de A3 e A4)

*“E dou-lhes o mais possível referências da língua materna, do português, digamos assim, para que possam comunicar com os outros e entenderem o que os outros lhe dizem quando falam, em termos de comunidade escola.”*  
(PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Barreiras**

Identificou a comunicação como barreira à inclusão e à aprendizagem e o ruído na sala de aula como barreira à aprendizagem.

*“A barreira da língua, da expressão oral, da língua portuguesa, a dificuldade em entenderem a terminologia utilizada nos ouvintes.”* (PEE de A3 e A4)

*“(…) unicamente só o ruído os incomoda.”* (PEE de A3 e A4)

Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

A PEE é de opinião que há interacção entre todos os alunos.

*“Eles interagem todos muito bem.”* (PEE de A3 e A4)

Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Existem práticas partilhadas e trabalho colaborativo entre a PEE e os professores do regular nos Conselhos de Turma.

*“Há trabalho colaborativo, há uma boa articulação entre todos.”* (PEE de A3 e A4)

*“Há troca de ideias, partilha de conhecimentos... essencialmente nas reuniões de Conselho de Turma.”* (PEE de A3 e A4)

Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Os EE participam e colaboram nas decisões educativas.

*“Os encarregados de educação são todos muito participativos e colaboram em tudo o que se pede.”* (PEE de A3 e A4)

*“As decisões são sempre tomadas ouvindo-os primeiro.”* (PEE de A3 e A4)

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

A PEE não sente dificuldades em trabalhar neste modelo educativo.

*“Nenhumas.”* (PEE de A3 e A4)

Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

A PEE tem prazer em trabalhar com os alunos surdos, sente-se motivada para se desenvolver profissionalmente e defender a inclusão.

*“Gosto muito de trabalhar com estes alunos.”* (PEE de A3 e A4)

*“(...) estou sempre a tentar aprender mais para os ajudar.”* (PEE de A3 e A4)

*“Motivação para continuar a defender a inclusão (...)”* (PEE de A3 e A4)

Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Considera ser este o melhor modelo educativo para a educação de alunos surdos, o qual lhes permite desenvolver todas as competências necessárias.

*“A escola do ensino regular, neste âmbito, neste contacto com os ouvintes.”*  
(PEE de A3 e A4)

*“Têm a vantagem de estar com ouvintes no desenvolvimento da oralidade e de todas as outras competências: independência, saber estar, autonomia, socialização.”* (PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

Na opinião da PEE, a inclusão em turmas de ouvintes prepara melhor os alunos surdos para a inclusão na sociedade do que as turmas de surdos.

*“É este, porque está com os seus pares e prepara-o para a vida adulta na sociedade ouvinte... e mais tarde no trabalho.”* (PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Alterações Necessárias**

A PEE sublinhou a necessidade de liderança por parte do Conselho Executivo, a sensibilização dos professores do regular e a colocação de técnicos para os alunos surdos com pouca oralização.

*“Maior intervenção do executivo (...)”* (PEE de A3 e A4)

*“(...) sensibilização para alguns professores que ainda não o estão.”* (PEE de A3 e A4)

*“(...) devia haver técnicos adequados nas escolas, nomeadamente terapeuta da fala, formador de língua gestual e intérprete de língua gestual.”* (PEE de A3 e A4)

*“Refiro-me aos alunos que têm mais dificuldade em verbalizar.”* (PEE de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Limitações**

Não sente limitações na sua prática pedagógica.

*“Com estes alunos não senti nenhuma dificuldade na prática pedagógica.”*  
(PEE de A3 e A4)

#### Categoria: **Necessidades dos Docentes**

##### Subcategoria: **Formação**

A PEE considera que os professores do regular necessitam de formação.

*“Mas penso que os docentes do regular se sentiriam mais à vontade se tivessem alguma formação nesta área.”* (PEE de A3 e A4)

## **2. Percepções dos Professores de Educação Especial do Modelo B**

### **2. 1. Percepções do Professor de Educação Especial de B1, B2 e B3**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

A PEE considerou que a inclusão implica os alunos estarem numa turma de surdos e ouvintes, que comuniquem entre si e participem nas actividades da escola.

*“É os alunos estarem integrados no grupo de alunos surdos e ouvintes, conseguirem comunicar com eles, conseguirem fazer-se entender e participarem em todas as actividades que são promovidas na escola.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A escola desenvolveu como estratégia o envolvimento dos alunos surdos e das intérpretes na sensibilização e no ensino de LGP aos alunos ouvintes.

*“(…) termos um clube de língua gestual para todos os alunos da escola.”*

*“Também temos uma professora de música, que dá música aos surdos e a várias turmas, e então nas outras turmas ensina as músicas em língua gestual. É para todos.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“O trabalho dos surdos nessas turmas é ensinar os alunos ouvintes dessas turmas. Vão lá e ensinam.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“A professora não tem formação em LGP, por isso as intérpretes estão sempre presentes nesses momentos.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Ensinam língua gestual aos surdos, aos ouvintes e fazem a sensibilização.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Subcategoria: **Estratégias do Professor**



A PEE promove actividades conjuntas, com surdos e ouvintes, e sensibiliza estes.

*“Desenvolver actividades que englobem alunos surdos e alunos ouvintes (...)”*  
(PEE de B1, B2 e B3)

*“(...) sensibilizar os alunos ouvintes para se incluírem nessas actividades.”*  
(PEE de B1, B2 e B3)

#### Subcategoria: **Barreiras**

Considera que a comunicação e socialização são barreiras à inclusão, no entanto promove estratégias para ultrapassá-las, afirmando serem visíveis os resultados.

*“A principal barreira, que estamos a tentar ultrapassar, é a barreira da comunicação e do social.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“(...) da comunicação estamos a tentar ultrapassá-la com língua gestual para toda a gente.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“(...) o social vem por arrasto.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“A nível social já vemos muitas melhorias.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Os ouvintes vêm ter com eles para aprenderem a língua gestual.”* (PEE de B1, B2 e B3)

#### Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

A PEE considera que planeia estratégias de interacção.

*“Aprendizagem de frases, pergunta-resposta, feita entre eles em Português.”*  
(PEE de B1, B2 e B3)

#### Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Referiu que existem práticas partilhadas e trabalho colaborativo entre a PEE, os professores do regular e os técnicos.

*“Como os professores estão aqui na sala ao lado a dar aulas quando é preciso vou lá.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Em Português trabalhamos muito em conjunto (...)”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Em termos de planificação de actividades também há trabalho colaborativo, sobre tudo nas disciplinas mais complicadas como o Português, a Matemática, o Inglês.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Com os técnicos, a terapeuta da fala pede as dificuldades que vamos sentindo no dia a dia em termos de articulação nos alunos, para depois trabalhar com eles.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Com a formadora e as intérpretes, também há sempre partilha.”* (PEE de B1, B2 e B3)

#### Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Os contactos entre os PEE e os EE fazem-se pelo telefone porque a escola é distante do local da residência e estes não se deslocam. O PEE salientou também que nem os alunos vão às actividades desenvolvidas pela escola fora do calendário lectivo devido à distância.

*“Como os alunos são de áreas de residência fora daqui, os contactos fazem-se sempre pelo telefone e depois é que segue por escrito quando há necessidade disso.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Muitos mostram muita vontade de colaborar, mas quando implica deslocações à escola, como para receberem notas ou participarem em actividades não vêm.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“(...) se é fora do calendário lectivo nem alguns alunos vêm.”* (PEE de B1, B2 e B3)

#### Categoria: **Modelo Educativo**

##### Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

A PEE não sente dificuldades em trabalhar neste modelo educativo e, as que poderia sentir, são ultrapassadas com a ajuda dos técnicos.

*“Não sinto dificuldades.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Uma que poderia ter, seria o não saber comunicar alguns conceitos em língua gestual, mas tenho a formadora e as intérpretes para me ajudarem.”* (PEE de B1, B2 e B3)

##### Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

A PEE refere como aspectos positivos no modelo educativo a existência de técnicos com formação em LGP e a presença de uma adulta surda, na pessoa da formadora de LGP, considerada fundamental na aprendizagem dos alunos e no ensino da PEE.

A PEE ainda sublinhou que sente prazer em trabalhar com alunos surdos.

*“(...) pessoas qualificadas que nos ensinam métodos para ensinarmos temas específicos aos surdos (...)”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“(...)os formadores surdos que têm a melhor estratégia para ensinar determinados conteúdos. Porque sabem como é que percebem melhor as coisas.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Aprendo muito com eles, aprendo língua gestual para além da que já sei. Isto em relação a mim.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“É um trabalho muito gratificante porque os vemos a crescer.”* (PEE de B1, B2 e B3)

#### Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Relativamente a esta subcategoria, a PEE afirmou ser este o melhor modelo para a escolarização de alunos surdos, visto que o terem apoio especializado e técnicos permite-lhes um maior desenvolvimento.

*“Acho que neste modelo só há vantagens.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Têm um apoio individual especializado, têm o apoio do intérprete, do formador e desenvolvem as capacidades de um modo que não desenvolvem dentro da sala de aula.”* (PEE de B1, B2 e B3)

É de opinião que a inclusão dos surdos em salas de ouvintes lhes dificulta a apreensão de conteúdos por falta da presença de intérprete de LGP nas aulas, podendo apresentar mau comportamento pela dificuldade de compreensão e sentirem-se excluídos, ressalvando que não é generalizável a todos os alunos surdos.

*“Dentro da sala de aula, sem intérprete não percebem nada ou praticamente nada do que está a ser dito.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Então acontece que estes alunos na aula são irrequietos, dão problemas, não percebem nada e sentem-se à parte, exceptuando alguns casos.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Ainda enfatizou o facto de este modelo educativo não incluir os surdos na escola, revelando-se uma situação difícil de resolver.

*“A única dificuldade relativamente aos alunos que me parece importante é em relação à inclusão na escola com os ouvintes.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

A PEE considerou que este é o modelo que melhor prepara os surdos para a vida adulta.

*“É este.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Realçou a necessidade de se procederem alterações ao nível do tempo que dispõe para planificar as aulas para os alunos e na acústica das salas.

*“Mas se eu tivesse mais tempo para planificar seria tudo mais bem preparado do que agora.”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“(...) em salas insonorizadas.”* (PEE de B1, B2 e B3)

Subcategoria: **Limitações**

Sente limitações na aplicação das áreas curriculares específicas do Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

*“Preciso de algumas orientações que me dêem segurança em relação ao dar português como segunda língua e LGP como primeira (...)”* (PEE de B1, B2 e B3)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

A PEE considerou que tinha necessidades de formação em relação aos aspectos focados nas limitações, focando ainda que os docentes do regular não sabem LGP.

*“Preciso de algumas orientações que me dêem segurança em relação ao dar português como segunda língua e LGP como primeira (...)”* (PEE de B1, B2 e B3)

*“Os professores têm muita dificuldade em compreender a formadora.”* (PEE de B1, B2 e B3)

## **2. 2. Percepções do Professor de Educação Especial de B4**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

A PEE definiu inclusão como a escola estar preparada para receber todos os alunos, diferenciando-a do conceito integração.

*“É uma escola que está preparada para o deficiente.”* (PEE de B4)

*“A diferença entre integração e inclusão é que na integração a escola preparava-se quando a criança já lá estava e uma escola inclusiva é a que à partida já está preparada para a diferenciação, para receber essas pessoas.”* (PEE de B4)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A escola criou como estratégias para a inclusão de alunos surdos o bilinguismo, turmas de surdos e um currículo específico.

*“É um facto que somos uma escola bilinguista, que já está preparada para que os surdos se desenvolvam de uma forma harmoniosa e sem pressões (...)”* (PEE de B4)

*“Para além de termos as turmas (...)”* (PEE de B4)

Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Como professora, a PEE utiliza como estratégia para a inclusão de alunos surdos, o desenvolvimento de actividades conjuntas com alunos ouvintes.

*“Criar actividades conjuntas com os ouvintes, criar actividades em que são os surdos que organizam algo para os ouvintes.”* (PEE de B4)

Subcategoria: **Barreiras**

Identificou como barreiras à aprendizagem a comunicação e a falta de técnicos.

*“A principal barreira é o facto de haver muitos professores que não dominam a língua gestual.”* (PEE de B4)

*“O haver poucos técnicos, como formadores e intérpretes de língua gestual também é uma grande barreira.” (PEE de B4)*

**Subcategoria: Interação entre os Alunos**

A PEE considera que existe interação entre os alunos surdos.

*“Na nossa realidade os surdos ajudam-se entre si, assim como têm os seus conflitos.” (PEE de B4)*

**Subcategoria: Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Considerou existirem práticas partilhadas e trabalho colaborativo entre todos os docentes que trabalham com surdos.

*“Todas as semanas temos reunião para partilha de experiências e troca de informações, onde estamos todos os professores de apoio e das disciplinas.” (PEE de B4)*

**Subcategoria: Colaboração entre a Escola e a Família**

Os contactos entre os PEE e os EE fazem-se pelo telefone, deslocando-se à escola apenas quando é estritamente necessário, como o é no caso da assinatura do PEI.

*“(...) normalmente os contactos são feitos pelo telefone.” (PEE de B4)*

*“Os pais são chamados, lêem e dizem se concordam ou não.” (PEE de B4)*

*“(...) muitas vezes há alterações que partem da informação dos pais.” (PEE de B4)*

**Categoria: Modelo Educativo**

**Subcategoria: Dificuldades dos Docentes**

A PEE sente menos dificuldades em trabalhar neste modelo educativo do que no outro, devido à estabilidade do corpo docente.

*“Em relação a este modelo educativo sinto menos dificuldades do que no modelo educativo de integração plena.” (PEE de B4)*

*“Porque no modelo educativo de integração plena, quando há grande mobilidade de professores, perde-se um pouco a formação que é transmitida, temos que estar constantemente a dar formação.” (PEE de B4)*

Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

Em relação a este modelo educativo, a PEE considerou como aspectos positivos a experiência dos docentes com quem trabalha e a aprendizagem que lhe advém do contacto com os alunos surdos.

Salientou, no entanto, que, no modelo em que os alunos estão incluídos na sala dos ouvintes, aprendeu estratégias de ensino que lhe são úteis neste modelo educativo.

*“À partida, estamos a trabalhar com professores experientes, o que facilita em relação aos surdos (...)”* (PEE de B4)

*“Por outro lado, aprendo com eles, estão sempre a criticar-me... mas ajudam-me (...)”* (PEE de B4)

*“(...) na integração plena desenvolvi outro tipo de estratégias de ensino de uma forma visual e esquemática e sinto que isto os compensa.”* (PEE de B4)

Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Relativamente a esta subcategoria, referiu que o melhor modelo para a educação destes alunos é aquele em que estão em turmas de surdos nas disciplinas teóricas e incluídos nas dos ouvintes nas práticas.

*“Mas eu defendo a integração parcial.”* (PEE de B4)

*“Na integração parcial, os surdos pertencem a uma turma de ouvintes, embora tenham as disciplinas teóricas em turmas de surdos, mas as práticas tinham em conjunto com a turma de ouvintes.”* (PEE de B4)

Comentou ainda que a opção entre a frequência de turmas de surdos ou de ouvintes deve ser feita caso a caso e realçou as vantagens e desvantagens de cada uma. Em relação à primeira, disse que tem vantagens no ritmo de aprendizagem e no currículo adaptado às necessidades específicas dos surdos, mas é um modelo menos inclusivo; no que concerne à segunda, atingem os objectivos dos ouvintes e há sentimentos de entreajuda entre ouvintes e surdos, no entanto, aponta como desvantagem o esforço dos surdos para se equipararem aos ouvintes.

*“Uma criança surda profunda que tenha uma boa estabilidade emocional, psíquica, com bons processamentos cognitivos, com boas capacidades, logo*

*que tenha uma intérprete dentro da sala de aula, está à vontade e iria conseguir os níveis dos ouvintes.” (PEE de B4)*

*“Já há outros com surdez mesmo moderada que não chegam lá, que falam comunicam, mas que não chegam lá.” (PEE de B4)*

*“Uma das vantagens é o ritmo de aprendizagem.” (PEE de B4)*

*“E a grande vantagem é precisamente que todo o currículo escolar é produzido em função do seu nível de desenvolvimento, das suas necessidades, das suas capacidades.” (PEE de B4)*

*“O que encontro neste modelo é uma diferença nas relações no dia a dia, na vivência no dia a dia na escola entre surdos e ouvintes, que só se faz fora da sala de aula, acaba por só se fazer no recreio.” (PEE de B4)*

*“Voltando à minha experiência dos surdos em turmas de ouvintes, a tal integração plena, o que eu sempre detectei é que inicialmente era uma surpresa, mas depois como viam que eles até conseguiam os objectivos apesar das dificuldades, desenvolvia-se um espírito de entreaajuda.” (PEE de B4)*

*“(…) mas os alunos surdos têm que tentar equiparar-se, ou chegar ao mesmo nível que os ouvintes.” (PEE de B4)*

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

A PEE de B4 é de opinião que este modelo não prepara os surdos para o prosseguimento de estudos, devido à não existência de continuação do bilinguismo no Ensino Superior. Mas tem a preocupação de os tentar preparar para a inclusão social, proporcionando actividades conjuntas com os ouvintes.

*“Em relação à primeira, há uma grande falha nas Universidades porque não há uma continuação do modelo bilingue que se verifica até ao Secundário.” (PEE de B4)*

*“No mundo do trabalho eles vão trabalhar com ouvintes, por isso nos preocupamos em criar actividades de troca entre ouvintes e surdos.” (PEE de B4)*

Em relação ao modelo de inclusão em turmas de ouvintes, a PEE considerou que prepara os alunos ouvintes para a aceitação da diferença e a inclusão dos surdos na sociedade.



*“Achei até que os alunos ouvintes ficavam preparados para a aceitação do surdo, para uma posterior aceitação da diferença, para a inclusão futura na sociedade.”* (PEE de B4)

Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Indicou ser necessário a colocação de mais intérpretes de LGP e o ensino precoce de LGP.

*“O haver intérpretes suficientes em todas as aulas.”* (PEE de B4)

*“E que a língua gestual lhes seja incutida precocemente, desde a despiagem.”* (PEE de B4)

Subcategoria: **Limitações**

Sente limitações ao nível do domínio da LGP.

*“A limitação que sinto agora é não dominar como gostaria a língua gestual.”* (PEE de B4)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

A PEE é de opinião que deveria existir formação inicial e em serviço para os docentes do regular, sendo esta última sobre LGP.

*“Também era fundamental uma reformulação dos programas de formação dos professores para que houvesse mais conhecimento dos problemas dos alunos, porque muitas vezes também a culpa de exclusão é por falta de conhecimentos por parte dos docentes.”* (PEE de B4)

*“Deviam ter formação em LGP.”* (PEE de B4)

Acrescentou ainda ter muita experiência de trabalho com alunos surdos, não só neste modelo de ensino, mas também no de inclusão em turmas de ouvintes.

*“Eu já trabalho há trinta anos com surdos (...)”* (PEE de B4)

*“(...) mas como disse, estive muitos anos em escolas com integração plena.”* (PEE de B4)

### **3. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa do Modelo A**

### 3. 1. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa de A1 e de A2

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

Para o PLP de A1, a inclusão significa que os alunos com deficiência estão junto dos alunos sem deficiência, em turmas do sistema regular.

*“Será a inserção de alunos com algum tipo de deficiência junto dos outros, a funcionar junto dos outros nas turmas do regime geral.”* (PLP de A1)

O PLP de A2 definiu o conceito, referindo que os alunos com deficiência estão incluídos na escola ou na turma, onde desenvolvem as suas aprendizagens e são respeitados pelos seus pares.

*“Para mim, inclusão é alunos que tenham deficiência, severa ou não, incluídos na turma ou na escola, de forma a que sejam considerados um aluno normal pelos seus pares, mesmo com os seus problemas, as suas dificuldades (...)”*  
(PLP de A2)

*“(...) e que possam fazer o seu percurso escolar sem problema nenhum (...)”*  
(PLP de A2)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

O PLP de A1 desconhece as estratégias da escola para a inclusão de alunos surdos.

*“Não sei.”* (PLP de A1)

O PLP de A2 disse que a escola utiliza como estratégias a redução das turmas que incluem alunos surdos, mantendo juntos os colegas que vêm dos anos ou ciclos anteriores, providenciou recursos humanos específicos, como a terapeuta da fala e considera o surdo como pertença da escola.

*“No caso do A2, o que a escola fez foi redução da turma para 20 alunos (...)”*  
(PLP de A2)

*“(...) os quais não tenho a certeza que tenham vindo todos da mesma turma, penso que já vinham todos juntos do 1º ciclo, e foi mantida a turma reduzida.”*  
(PLP de A2)

*“(...) ter uma terapeuta da fala que acompanha o aluno.”* (PLP de A2)

*“(...) é considerado um aluno normal, salvo o problema de ser surdo.” (PLP de A2)*

#### Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Relativamente a esta subcategoria, o PLP de A1 considerou que o aluno está incluído na turma, visto que é bem aceite pelos pares e muito participativo, não sendo portanto necessárias estratégias para a inclusão.

*“Neste caso não são necessárias (...)” (PLP de A1)*

O PLP de A2 também não utiliza estratégias específicas, mas além de sensibilizar a turma para as necessidades do aluno, promove a sua participação na aula.

*“Não posso dizer que utilizo estratégias específicas (...)” (PLP de A2)*

*“(...) sensibilizei a turma para a situação do A2, não só no início do ano, mas também falo de vez em quando nas aulas sobre isso.” (PLP de A2)*

*“(...) dou-lhe sempre momentos para intervir na aula (...)” (PLP de A2)*

#### Subcategoria: **Barreiras**

Os PLP realçaram o ruído nas aulas como uma barreira à aprendizagem.

*“Há sempre uma limitação, há sempre uma preocupação em um ambiente calmo na sala, pouco barulho (...)” (PLP de A1)*

*“Em relação aos outros alunos, podemos considerar que o barulho que fazem é uma barreira, mas é normal haver barulho numa sala, os alunos falam, uns falam mais baixo, outros falam mais alto (...)” (PLP de A2)*

O PLP de A1 acrescentou que relativamente à inclusão não existem barreiras, visto que o aluno não é excluído do grupo, nem dentro nem fora das aulas.

*“Neste caso não, porque o aluno está plenamente integrado quer nas brincadeiras, quer na participação na aula, na realização dos trabalhos, nunca é excluído do grupo, da formação de grupos, mesmo quando essa formação é espontânea.” (PLP de A1)*

O PLP de A2 considerou ainda que a acústica das salas é uma barreira à aprendizagem e a surdez uma barreira à inclusão, ultrapassada com a utilização das próteses auditivas.

*“Em relação à sala, tem uma péssima acústica (...)” (PLP de A2)*

*“A primeira barreira é o problema da surdez.” (PLP de A2)*

*“Tendo aparelhos que lhe permitam ouvir melhor, não tem barreiras em relação à inclusão.” (PLP de A2)*

**Subcategoria: Interação entre os Alunos**

Os PLP promovem a interação entre os alunos.

*“Sempre na realização dos trabalhos.” (PLP de A1)*

*“Existe, mas não só com a preocupação do A2 mas para todos.” (PLP de A2)*

**Subcategoria: Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Os PLP foram unânimes em relação à organização da escola dificultar a cooperação entre professores e técnicos, devido ao trabalho excessivo fora do horário lectivo, como reuniões e substituições de professores.

*“Com os últimos desenvolvimentos, e com a atribuição e especificação da componente não lectiva e a sobrecarga de trabalho que temos com as aulas de substituição, acaba por haver menos tempo e menos disponibilidade para o encontro com esses técnicos e professores.” (PLP de A1)*

*“Neste momento ou ficamos cá todos à noite para falar sobre estas coisa, ou então é impossível.” (PLP de A2)*

Na mesma linha de opinião, o PLP de A2 disse haver pouco trabalho colaborativo com a PEE e o conselho de turma ao nível de preparação de fichas, existindo sim em relação à troca de informações, não só com a PEE e com os colegas em conversas informais, mas também nas reuniões de conselho de turma.

*“(…) em trabalho específico, como preparação de fichas, entre o professor de educação especial e do conselho de turma, no meu caso não há.” (PLP de A2)*

*“Acaba por ser nas conversas informais (…)” (PLP de A2)*

*“A nível dos conselhos de turma, acho que é bastante bom a nível da informação.” (PLP de A2)*

**Subcategoria: Colaboração entre a Escola e a Família**

O PLP de A1 não faz contactos com a família por ser uma função da competência da PEE e do DT.

*“São mais os professores de educação especial e os Directores de Turma que fazem esses contactos com os pais.” (PLP de A1)*

O PLP de A2, sendo DT, colabora com a família do aluno, em conjunto com a PEE, nas decisões educativas.

*“Em relação ao A2, do que foi comigo e sei que com a colega de educação especial, foi muito boa.” (PLP de A2)*

#### Categoria: **Modelo Educativo**

##### Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

O PLP de A1 sente dificuldades em acompanhar os alunos individualmente.

*“As dificuldades que sinto como professor, são o não conseguir corresponder totalmente ao apoio que estes alunos necessitam e trabalhar mais direccionado nos problemas de cada um.” (PLP de A1)*

O PLP de A2 sentiu dificuldades iniciais no trabalho com os alunos surdos por desconhecimento das características específicas desta população. Em relação à comunicação, referiu que os auxiliares acústicos que o aluno perdeu ajudavam a ultrapassar as dificuldades neste aspecto, permitindo que o A2 ouvisse melhor e o professor se deslocasse na sala enquanto falava.

*“A minha grande dificuldade era como reagir ou como fazer com o aluno.” (PLP de A2)*

*“Aquele receptor permitia que ele ouvisse bem melhor aquilo que eu dizia, podendo estar noutra posição na sala para falar.” (PLP de A2)*

##### Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

Os PLP consideram que o trabalho com surdos é profissionalmente enriquecedor.

*“Para mim, é sempre uma experiência, é sempre algum conhecimento acrescido que nós recebemos e que nos dá uma base para quando no futuro apanharmos outros alunos.” (PLP de A1)*

*“Poder vir a saber lidar melhor com alunos com esta deficiência.” (PLP de A2)*

O PLP de A2 ainda considerou que a inclusão de alunos surdos nas turmas de ouvintes trazia benefícios para todos.

*“Só vejo pontos positivos, tanto para o A2 como para os colegas, como para mim.” (PLP de A2)*

#### Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Ambos reconhecem ser este o melhor modelo para a escolarização de alunos surdos.

*“Com dizia a trás, penso que como princípio teórico, será bom a inclusão dos alunos surdos no sistema regular (...)” (PLP de A1)*

*“Para mim é esta escola, este modelo de escola.” (PLP de A2)*

Na opinião do PLP de A1, o aluno beneficia em estar numa turma de ouvintes.

*“Em relação ao caso concreto, acho que não haveria vantagens em inserir este aluno numa turma de surdos, uma vez que o aluno até tem um grau de audição razoável, quando auxiliado pelos meios técnicos.” (PLP de A1)*

O PLP de A2 referiu que este modelo de ensino promove o desenvolvimento social do surdo, ao contrário das turmas de surdos, tendo em consideração que depende do grau de surdez.

*“É a socialização a todos os níveis.” (PLP de A2)*

*“(...) porque se eles estiverem confinados a salas onde estão miúdos com as mesmas deficiências eles não vão evoluir, vão constantemente manter o seu comportamento.” (PLP de A2)*

*“Mas quanto a mim, se não forem deficiências graves que não permitem que o aluno... que não há nenhuma vantagem para o aluno estar dentro daquela sala, aí acho que não.” (PLP de A2)*

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

Os PLP têm a mesma opinião em relação a esta subcategoria, considerando ser este modelo o que melhor prepara para a inclusão na sociedade na vida adulta.

*“Prepara-os para o mundo de ouvintes, para o mundo do trabalho, a interagirem com os outros.” (PLP de A1)*

*“A primeira grande vantagem é o facto de estar juntamente com o mesmo tipo de pessoas que ele vai encontrar na sociedade.” (PLP de A2)*

Subcategoria: **Alterações Necessárias**

A colocação de técnicos com formação específica na área da surdez e a organização da escola são os aspectos que os PLP reconhecem como sendo necessário alterar. O PLP de A1 também indicou a necessidade de recursos materiais.

*“Para se incluírem alunos, que acho muito bem, devem criar-se primeiro as condições para tal.”* (PLP de A2)

*“Ter técnicos com formação específica na área que pudessem acompanhar também estes alunos.”* (PLP de A1)

*“A colocação de um formador de língua gestual era uma ajuda.”* (PLP de A2)

*“Deviam ser criadas condições, ao nível, por exemplo, do número de alunos por turma (...)”* (PLP de A1)

*“(...) também com um acompanhamento em grupo reduzido para além da aula, nalgumas disciplinas consideradas mais importantes para o currículo.”* (PLP de A1)

*“Condições materiais na escola, como mais quadros interactivos.”* (PLP de A1)

Subcategoria: **Limitações**

Enquanto que o PLP de A1 disse sentir limitações em gerir a heterogeneidade da turma, o PLP de A2 não sente limitações na sua prática pedagógica em relação ao facto de ter um aluno surdo.

*“Na mesma sala temos vários tipos de problemáticas que se torna difícil gerir e acompanhar.”* (PLP de A1)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

Os PLP não têm formação no ensino de surdos.

*“Não tenho a formação específica nesta área da surdez.”* (PLP de A1)

*“Não temos formação específica para saber lidar com estes problemas (...)”* (PLP de A2)

O PLP de A2 sugere que seria útil a formação em serviço, como forma de ultrapassarem as dificuldades que os docentes sentem em trabalhar, tanto com alunos surdos, como com outro tipo de deficiências.

*“Para serem superadas as dificuldades, os professores deveriam ter formação, não que fosse uma formação creditada mas que fosse uma formação mínima de como lidar com alunos surdos.”* (PLP de A2)

Os PLP ainda se referiram à sua experiência de trabalho com estes alunos tendo o PLP de A1 dito que não a tinha com surdos profundos e o PLP de A2 que era a primeira vez que tinha um aluno surdo.

### **3. 2. Percepções do Professor de Língua Portuguesa de A3 e A4**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

Para a PLP, a inclusão pressupõe que a escola promove estratégias para se adaptar às necessidades dos alunos com incapacidades.

*“Daquilo que eu tenho lido e daquilo que eu tenho conhecimento, acho que é todo um conjunto de meios e estratégias que a escola promove, para que um aluno, tenha ele que tipo de dificuldade tiver, não veja o seu rendimento escolar afectado por essa incapacidade ou maior dificuldade de... porque é diferente em algum aspecto.”* (PLP de A3 e A4)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A PLP considera que não há necessidade de a escola utilizar estratégias específicas para a inclusão de alunos surdos, visto que os casos existentes não o justificam e os alunos sentem-se incluídos na comunidade escolar.

*“Nós não temos cá casos graves de alunos surdos que nos obriguem, entre aspas, a recorrer a projectos específicos para promover a inclusão.”* (PLP de A3 e A4)

*“Porque o A3 e o A4, são crianças com quem trabalho desde o 5º ano, e sempre se sentiram muito bem acolhidos, quer pelos colegas, quer pelos professores em geral.”* (PLP de A3 e A4)

Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Promove estratégias promotoras de inclusão na classe ao nível do reforço positivo, da participação e da interacção.



*“(...) reforçar sempre (...)”* (PLP de A3 e A4)

*“Dar-lhe possibilidade de participar activamente nas aulas (...)”* (PLP de A3 e A4)

*“(...) de interagir com os colegas.”* (PLP de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Barreiras**

A PLP identificou-se como sendo inicialmente uma barreira à comunicação que ultrapassou.

*“Eu falo muito de pressa.”* (PLP de A3 e A4)

*“E nesse sentido, eu tinha essa barreira.”* (PLP de A3 e A4)

*“E habituei-me a falar de forma mais pausada, a articular melhor as palavras.”*  
(PLP de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

Não há necessidade de promover a interacção entre os alunos surdos e ouvintes porque a fazem naturalmente.

*“Eles interagem com todos muito bem.”* (PLP de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Existe trabalho colaborativo apenas entre a PLP e o DT.

*“É mais com o Director de Turma.”* (PLP de A3 e A4)

*“Quando há alguma coisa... alguma necessidade.”* (PLP de A3 e A4)

#### Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Não faz contactos com os EE, visto que é o DT que normalmente colabora com a família.

*“É sempre através do Director de Turma.”* (PLP de A3 e A4)

#### Categoria: **Modelo Educativo**

##### Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

A PLP não sente dificuldades em trabalhar com os alunos neste modelo educativo.

*“Não sinto qualquer tipo de dificuldade em trabalhar com os alunos.” (PLP de A3 e A4)*

Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

Salientou que os alunos surdos a ajudaram a melhorar a prática pedagógica, o que trouxe benefícios também para os outros alunos.

*“(...) eu aprendi também com a diferença auditiva deles.” (PLP de A3 e A4)*

*“O ponto positivo foi ter reflectido de que forma poderia ajudar e melhorar a minha prática, para ir ao encontro do aluno.” (PLP de A3 e A4)*

*“E acho que todos saem beneficiados com isso.” (PLP de A3 e A4)*

Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Na opinião da PLP, este é o melhor modelo para o A3 e o A4 porque, além de todas as vantagens de ensino e aprendizagem, ajuda-os a desenvolver a linguagem. No entanto, considera que depende das características individuais dos alunos, referindo que provavelmente não seria este o modelo mais indicado para alunos surdos sem oralidade, visto que os docentes não têm formação nesta área.

*“Em relação ao tipo de alunos que são, seria impensável colocar alunos destes e com estas características numa escola que não fosse uma escola regular e em turmas de ouvintes.” (PLP de A3 e A4)*

*“(...) eu acho que tem todas as vantagens... porque vêem as pessoas articularem correctamente as palavras, ouvem os sons, a dicção adequada e assim também os ajuda a desenvolver a linguagem.” (PLP de A3 e A4)*

*“Porque depende da incapacidade e do grau de surdez dos alunos.” (PLP de A3 e A4)*

*“Precisamente porque não temos pessoas preparadas, com formação adequada para os acompanhar.” (PLP de A3 e A4)*

Comentou também o Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro, pressupondo que poderá condicionar o trabalho com os alunos surdos relativamente à individualização no ensino, na medida em que as turmas poderão deixar de ser reduzidas.

Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

No que concerne a esta subcategoria, a PLP disse que tendo pessoal qualificado para atender esta população, este seria o modelo que melhor prepararia para a vida adulta. Ainda pôs em causa se mesmo nesses moldes seria o modelo educativo ideal para surdos sem oralidade, acabando por reconsiderar e afirmar que este seria melhor do que em turmas de surdos.

*“Sinceramente, no campo ideal, é ter os alunos no nosso modelo, com pessoas devidamente qualificadas para trabalhar com eles, porque as referências são muito maiores e muito mais correctas para agora e para a vida futura.”* (PLP de A3 e A4)

*“(...) a comunicação deles era toda gestual.”* (PLP de A3 e A4)

*“Ora esse tipo de situação, no nosso modelo, não sei se resolveria o problema de aprendizagem e sucesso escolar e de vida futura, de preparação para o mercado de trabalho, para uma vida social activa e enquadrada.”* (PLP de A3 e A4)

*“Mas penso que dar sempre um bom modelo ou um modelo razoável é sempre melhor do que dar um modelo mau.”* (PLP de A3 e A4)

Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Na opinião da PLP, não há alterações a fazer porque não existem dificuldades.

*“Não há dificuldades! Mediante o que tivesse logo as tentaria superar.”* (PLP de A3 e A4)

Subcategoria: **Limitações**

Sente-se preocupada com a aprendizagem dos alunos surdos e tem limitações em gerir a heterogeneidade.

*“O receio de eles não terem entendido o que é para fazer (...)”* (PLP de A3 e A4)

*“(...) às vezes tenho que dar menos atenção aos restantes.”* (PLP de A3 e A4)

*“E depois a turma dispersa-se porque estou mais com estes dois à frente (...)”* (PLP de A3 e A4)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

Considerou ser necessária formação para os docentes, comentando ser difícil o acesso e financeiramente muito dispendiosa.

*“Para melhorar a aprendizagem... formação... essencialmente formação dos docentes.”* (PLP de A3 e A4)

*“Uma vez que, nem sempre é fácil nós termos acesso a este tipo de formação, tornar-se-ia difícil ajudar os alunos.”* (PLP de A3 e A4)

*“Eu falo por mim. Ainda a última vez que tentei fazer formação em língua gestual, que acho giríssimo, era a pagar e muito caro.”* (PLP de A3 e A4)

Tem experiência com alunos surdos.

*“(...) o A3 e o A4, são crianças com quem trabalho desde o 5º ano (...)”* (PLP de A3 e A4)

#### **4. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa do Modelo B**

##### **4. 1. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa de B1 e B2 e de B3**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

Para a PLP de B1 e B2, o conceito significa que os alunos são integrados socialmente através do contacto entre pares.

*“É integrar os alunos na vida social, no contacto com os outros.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 definiu inclusão como uma atitude não discriminatória, ainda incipiente e com um percurso difícil.

*“Não discriminar.”* (PLP de B3)

*“(...) para continuarmos... ou começarmos, porque acho que ainda é muito incipiente a inclusão... para tentarmos fazer uma escola de inclusão, apesar de ser difícil.”* (PLP de B3)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

As PLP indicaram a convivência com os ouvintes como estratégia da escola.

*“O facto de eles estarem afastados da turma, não significa que a escola não tenha previsto fazer com que eles integrem e convivam com os outros nas actividades mais práticas.”* (PLP de B1 e B2)

*“Tenta não discriminá-los, tentando que se insiram na comunidade escolar que é fundamentalmente de ouvintes, através do desempenho de tarefas como indo à cantina e o conviver também com os ouvintes.”* (PLP de B3)

#### Subcategoria: **Estratégias do Professor**

A PLP de B1 e B2 não utiliza estratégias para a inclusão dos alunos surdos por falta de tempo, mas desloca-se com os alunos para participarem em actividades extracurriculares sempre que o intérprete está disponível para a acompanhar, pois considera o conhecimento do mundo fundamental na aprendizagem dos surdos.

*“Na minha disciplina, não faço nada.”* (PLP de B1 e B2)

*“Não tenho tempo para pegar nestes três alunos e levá-los à minha turma.”*  
(PLP de B1 e B2)

*“Mas se há uma saída, se o intérprete for comigo, tudo bem.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 referiu não ser possível utilizar estratégias para a inclusão dos alunos surdos na turma porque os alunos não estão numa turma de ouvintes.

*“Eles estão numa turma à parte.”* (PLP de B3)

#### Subcategoria: **Barreiras**

A PLP de B1 e B2 identificou a escola como uma barreira à participação e à aprendizagem, a falta de formação dos professores como uma barreira à aprendizagem e a falta de acompanhamento dos pais uma barreira à inclusão.

*“Temos o factor social, em que o surdo não é compreendido.”* (PLP de B1 e B2)

*“Como não é compreendido também tem barreiras em se integrar.”* (PLP de B1 e B2)

*“Também temos uma grande barreira que é a falta de preparação dos professores que dão as disciplinas (...)”* (PLP de B1 e B2)

*“Também tem a ver com a educação dos próprios pais, com o acompanhamento dos pais... tanta coisa.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 realçou a falta de formação em LGP como uma barreira à comunicação com os surdos profundos.

*“O desconhecimento da língua gestual por parte dos professores, principalmente se os alunos são surdos profundos.”* (PLP de B3)

Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

A PLP de B1 e B2 refere que existe interacção entre os alunos surdos e a PLP de B3 disse que existe interacção fora da sala de aula.

*“Há uma enorme interacção.”* (PLP de B1 e B2)

*“A interacção que há é ao intervalo e nem é a mais benéfica também.”* (PLP de B3)

Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

A PLP de B1 e B2 considerou que a cooperação entre os docentes favorece a aprendizagem dos próprios professores e dos alunos, no entanto só se verifica com a PEE e não com o conselho de turma.

*“Aprendíamos todos uns com os outros e para os alunos era óptimo porque estavam as matérias interligadas.”* (PLP de B1 e B2)

*“A professora de educação especial tem uma capacidade fantástica de arranjar estratégias e há uma enorme colaboração e articulação.”* (PLP de B1 e B2)

*“Minha com os outros professores do conselho de turma não há, e sinto-me muito sozinha nesse aspecto.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 disse que é difícil a existência de cooperação devido aos horários de cada um.

*“Nem sempre acontece o trabalho colaborativo (...)”* (PLP de B3)

*“É sim por culpa dos horários (...)”* (PLP de B3)

Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Relativamente à colaboração com os EE, a PLP de B1 e B2 não faz contactos com a família por ser uma função da competência da PEE; e a PLP de B3 é de opinião que os EE nem sempre têm disponibilidade e muitos deles vivem distantes da escola para se deslocarem e os docentes poderem envolvê-los activamente na educação dos seus filhos.

*“Não estou dentro dos contactos com os pais.” (PLP de B1 e B2)*

*“É mais com a professora de educação especial.” (PLP de B1 e B2)*

*“(…) muitas vezes tem a ver com o encarregado de educação que não tem disponibilidade para participar mais e muitas vezes os pais encontram-se a muitos quilómetros da escola.” (PLP de B3)*

#### Categoria: **Modelo Educativo**

##### Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

A PLP de B1 e B2 sente dificuldades na comunicação e na transmissão de conteúdos, para além das que tem no ensino de surdos e que partilha com todos os docentes.

*“Tenho dificuldade ao nível da comunicação.” (PLP de B1 e B2)*

*“Sinto dificuldade em passar a informação.” (PLP de B1 e B2)*

*“Toda a gente se queixa que não sabe como fazer (…).” (PLP de B1 e B2)*

As dificuldades da PLP de B3 prendem-se com o número de alunos da turma que se resume a um.

*“(…) o que dificulta é o aluno estar sozinho com o professor, acabando por haver muitas vezes desmotivação.” (PLP de B3)*

*“O facto do aluno se encontrar sozinho com o professor, nem sempre é benéfico para o ensino e a aprendizagem” (PLP de B3)*

##### Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

Ambas afirmam terem aprendido, a PLP de B1 e B2 sobre as dificuldades reais dos surdos e a PLP de B3 LGP, além de outros aspectos que não mencionou.

*“(…) obriga-me a tomar contacto com realidades em que eu própria estava fora delas, desconhecia.” (PLP de B1 e B2)*

*“Aprendi.” (PLP de B1 e B2)*

*“Para mim, como professora, é muito positivo porque aprendo muitas coisas... como língua gestual, que noutras circunstâncias não aprenderia.” (PLP de B3)*

A PLP de B3 também assinalou o ensino individualizado como um aspecto positivo a considerar.

*“Apenas um ensino mais individualizado.” (PLP de B3)*

**Subcategoria: O Melhor Modelo para a Escolarização**

A PLP de B1 e B2 é de opinião que o melhor modelo para a educação de alunos surdos é aquele em que estão nas turmas de surdos nas área académicas e nas dos ouvintes nas actividades práticas.

Relativamente aos modelos de inclusão em turmas de ouvintes e de frequência de turmas de surdos, esta PLP disse que um não era melhor que o outro, dependia das características individuais dos alunos. Salientou também as vantagens de cada um, dizendo que este tem-nas ao nível da individualização no ensino e talvez a nível académico, enquanto as do outro são relacionadas com a aquisição de vocabulário e desenvolvimento social.

*“Penso que o melhor modelo será aquele em que estão na turma de ouvintes para as actividades práticas, onde não há necessidade de individualização.”*

(PLP de B1 e B2)

*“Para mim um não é melhor que o outro, não há um melhor local, depende do aluno.”* (PLP de B1 e B2)

*“Tem a vantagem de conseguimos trabalhar com os alunos de uma forma mais individualizada porque são poucos.”* (PLP de B1 e B2)

*“Que tem vantagens a nível académico, talvez tenha.”* (PLP de B1 e B2)

*“Acho que em inclusão só beneficiam da parte social.”* (PLP de B1 e B2)

*“Esse vocabulário adquire-se no social.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 não reconhece ser este o melhor modelo para a escolarização de surdos, considerando-o segregador e tendo como única vantagem a existência de intérprete de LGP. Afirmou ser o de inclusão em turmas de ouvintes o modelo de ensino ideal para a escolarização desta população.

*“O facto de eles estarem neste modelo, acabam por estar à parte.”* (PLP de B3)

*“(…) vejo vantagens apenas pelo facto de ter intérprete.”* (PLP de B3)

*“O melhor local é a escola de inclusão.”* (PLP de B3)

**Subcategoria: Preparação para a Vida Adulta**

Ambas têm a mesma opinião relativamente a esta subcategoria, considerando que não prepara os surdos para a vida adulta na sociedade ouvinte.



*“Não há uma integração ao nível do que um faz, do que o outro diz, da realidade, daquilo que é o social ouvinte e que vão ter quando saírem da escola. Das regras.”* (PLP de B1 e B2)

*“O modelo que não separa, o modelo que inclui, que não discrimina.”* (PLP de B3)

#### Subcategoria: **Alterações Necessárias**

A PLP de B1 e B2 sublinhou a interação entre os professores e o acompanhamento precoce dos surdos como aspectos a alterar, comentado também a necessidade de uma atitude positiva por parte dos docentes para superarem as dificuldades que sentem neste modelo educativo.

*“Era o haver uma maior interacção entre os professores que estão a trabalhar com estes alunos.”* (PLP de B1 e B2)

*“Acho que tem de haver um acompanhamento precoce, tanto dos técnicos e professores como da família.”* (PLP de B1 e B2)

*“Podem-me ensinar muita coisa, mas se não estiver motivada, se não conhecer os alunos e não souber aplicar, não vai resultar.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 referiu em relação a esta subcategoria necessidade de alterações na organização da escola no que concerne ao proporcionar aos professores e aos técnicos tempo para troca de experiências; a alteração na colocação dos alunos, visto que considera que devem estar em turmas de ouvintes. Mas, mesmo neste último modelo, salientou necessidade de alterações ao nível do número de alunos por turma e dos recursos materiais.

*“(...) por culpa de uma organização que está à parte do professor, que ultrapassa qualquer professor, seja de educação especial, seja a terapeuta da fala, a intérprete de língua gestual... não há tempo para colaborarmos mais uns com os outros.”* (PLP de B3)

*“Estando no outro modelo.”* (PLP de B3)

*“Mas as turmas deviam ser mais pequenas para que pudéssemos dar um ensino mais individualizado em contexto com os outros alunos ouvintes.”* (PLP de B3)

*“(...) teríamos que mudar a nível de escola as turmas, redimensionar as turmas para incluirmos estes alunos.”* (PLP de B3)

Subcategoria: **Limitações**

A PLP de B1 e B2 sente-se frustrada em relação ao ensino que ministra e à aprendizagem dos alunos.

*“Não consigo transmitir aquilo que quero devido às limitações que têm.”* (PLP de B1 e B2)

*“Dentro do pouco que vão fazendo, vou ter que os passar para um 7º ano, em que as exigências são maiores, cada vez lhes pedem mais conhecimentos a nível global... eles não têm isto.”* (PLP de B1 e B2)

A PLP de B3 sente limitações porque o trabalho é diferente do feito com os ouvintes.

*“O trabalho é muito diferente do que estamos habituados.”* (PLP de B3)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

As PLP não têm formação nem experiência no ensino de surdos.

*“(...) não estamos preparados para lidar com este tipo de situações.”* (PLP de B1 e B2)

*“Foi a primeira vez, nunca tinha tido surdos.”* (PLP de B1 e B2)

*“Nós não temos nem sequer formação (...)”* (PLP de B3)

*“(...) é a primeira vez que trabalho com surdos.”* (PLP de B3)

## **4. 2. Percepções do Professor de Língua Portuguesa de B4**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

Definiu o conceito como os alunos surdos estarem integrados em turmas de ouvintes.

*“Inclusão é aquele processo que se verifica quando um aluno surdo está integrado numa turma de ouvintes.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

A PLP referiu que a escola faz o que lhe é permitido dentro da lei vigente, tendo já utilizado como estratégia com sucesso a inclusão de surdos em turmas de ouvintes.

*“Tem feito aquilo que lhe é permitido.”* (PLP de B4)

*“E sempre que era possível e proveitoso para o aluno, a escola integrava-o nas turmas de ouvintes.”* (PLP de B4)

*“E já temos tido essa experiência e os alunos saem bastante enriquecidos.”* (PLP de B4)

#### Subcategoria: **Estratégias do Professor**

Não utiliza estratégias para a inclusão dos alunos surdos neste modelo, mas no outro sim e eram as mesmas estratégias para os alunos surdos e ouvintes.

*“Neste modelo não utilizo.”* (PLP de B4)

*“Incentivava sempre os alunos surdos a participarem e a interagirem, mas como incentivava qualquer aluno.”* (PLP de B4)

#### Subcategoria: **Barreiras**

Identificou como barreira à inclusão o pouco contacto com os ouvintes.

*“Penso que neste modelo eles convivem pouco com os ouvintes.”* (PLP de B4)

#### Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

A PLP disse que existe interacção entre os alunos na sala de aula.

*“Os alunos interagem naturalmente entre si.”* (PLP de B4)

#### Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

A PLP considerou que existe uma boa articulação entre os técnicos e os professores e práticas partilhadas e trabalho cooperativo entre todos os docentes que trabalham com surdos semanalmente.

*“Os técnicos são peças muito importantes aqui, em escolas com alunos surdos.”* (PLP de B4)

*“E há uma boa articulação.”* (PLP de B4)

*“(...) de tudo o que se passa durante a semana, assuntos que é preciso tratar, troca de experiências, vivências de cada um... tudo é tratado na reunião.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Não colabora com os EE.

*“Não sei. Isso não é comigo.”* (PLP de B4)

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Dificuldades dos Docentes**

Não sente dificuldades em trabalhar neste modelo educativo.

*“Não sinto nenhuma.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

A PLP indicou como aspectos positivos a aprendizagem que faz com os alunos e a contribuição que dá para a mudança de atitudes na sociedade, comentando a dedicação que todos os professores têm neste trabalho.

*“Aprendo imenso com eles.”* (PLP de B4)

*“(...) acho que de alguma maneira estou a contribuir para que a sociedade os consiga integrar também e isso faz-me feliz.”* (PLP de B4)

*“Os professores são muito dedicados.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

Referiu que depende das características individuais. Assim, os alunos surdos com dificuldades de aprendizagem, sem oralidade ou um bom ganho com as próteses, devem estar em turmas de surdos; os que têm um bom ganho auditivo e capacidades na média ou acima da média, têm benefícios na aprendizagem se estiverem em turmas de ouvintes.

*“Claro que para aqueles que não têm oralidade nem um bom ganho com as próteses é melhor a turma de surdos.”* (PLP de B4)

*“Mas aqueles que realmente revelarem boas capacidades, bons resultados, inteligência, capacidade de trabalho e bom ganho, estão muito bem em turmas de ouvintes.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

A PLP é de opinião que este modelo prepara os surdos para a vida adulta.

*“Estas turmas de alunos surdos preparam bem (...)”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Indicou como necessário proporcionar formação às famílias dos surdos e não encontrou nenhuma em relação aos alunos, visto que considerou que já eram muito ajudados para ultrapassar as dificuldades.

*“Eles já são bastante ajudados (...)”* (PLP de B4)

*“(...) talvez os pais deles saberem língua gestual.”* (PLP de B4)

Também salientou que há falta de intérpretes, devendo ter-se em conta a sua colocação de modo a suprimir as necessidades.

*“(...) há falta de intérpretes, porque nem sempre as posso ter nas minhas aulas.”* (PLP de B4)

Subcategoria: **Limitações**

Não sente limitações porque o pouco que sabe em língua gestual é suprimido pela presença do intérprete.

*“Deveria saber língua gestual, mas essa lacuna é-me facilitada pela presença da intérprete.”* (PLP de B4)

*“De maneira que limitações, acho que não tenho.”* (PLP de B4)

Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Subcategoria: **Formação**

Refere como necessidade dos docentes formação em LGP.

*“(...) era bom que todos nós soubéssemos língua gestual.”* (PLP de B4)

A PLP comentou várias vezes sua experiência de trabalho com surdos nos dois modelos educativos.

*“(...) posso falar-lhe da minha experiência quando tive alunos surdos numa turma de ouvintes.”* (PLP de B4)

**5. Percepções dos Encarregados de Educação do Modelo A**

## 5. 1. Percepções dos Encarregados de Educação de A1 e de A2

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

Ambos optaram por este modelo por ser na escola do local da residência.

O EE de A1 realçou que a opção também foi tomada por considerar que este modelo educativo desenvolve mais o seu educando do que as turmas de surdos que não lhe seriam benéficas, discordando assim da decisão legislativa de formação dessas classes.

*“E optei por este modelo porque no outro não teria a mesma evolução que tem aqui.”* (EE de A1)

*“Eu tinha falado com a professora de educação especial que o Ministério quer meter as crianças com surdez todas juntas.”* (EE de A1)

*“Eu não acho bem.”* (EE de A1)

Referiu ainda que posteriormente, na mudança para o 3º ciclo, teve aconselhamento especializado para o aluno permanecer nesta escola.

A EE de A2 teve em conta as características do filho na tomada de decisão por este modelo educativo e pensa que este é o procedimento mais correcto.

*“Não optei por outro modelo educativo porque tinha um bom ganho (...)”* (EE de A2)

*“(...) conseguia falar, fazer-se perceber (...)”* (EE de A2)

*“Acho que depende de criança para criança.”* (EE de A2)

Assim como o EE de A1 também a EE de A2 considera que este modelo educativo desenvolve mais o filho.

*“(...) optei por enquadrá-lo no sistema regular, porque acho que realmente o prepara mais.”* (EE de A2)

Subcategoria: **Receios**

Os EE sentiram inicialmente receio do ambiente e da mudança de escola, mas a EE de A2 disse ter sido pior com a entrada no 1º ciclo, porque no 2º ciclo o A2 vinha acompanhado dos amigos.

*“É uma grande mudança.”* (EE de A1)

*“Mudança de escola, mudança de ano, de ciclo... o 5º ano é um ano de grande mudança, com muitos professores, uma escola grande com muitos meninos de várias idades.”* (EE de A2)

*“Esta, ele à partida vinha integrado numa turma que acabou por não ser aquela onde ficou, foi dividida, mas ficou com um amigo com quem se dava bem, mais duas meninas e tem-se integrado bem.”* (EE de A2)

#### Subcategoria: **Satisfação**

O EE de A1 ficou satisfeito com a adaptação do filho e mantém essa satisfação em relação ao acompanhamento pedagógico e humano, à inclusão manifestada por A1, à organização escolar que na sua opinião lhe facilita a aprendizagem e aos recursos humanos da escola.

*“Ele adaptou-se lindamente.”* (EE de A1)

*“Sim. Acho que tem imensos apoios (...).”* (EE de A1)

*“A parte humana também é boa.”* (EE de A1)

*“(...) pelo que o A1 conta, tudo é positivo.”* (EE de A1)

A EE de A2 sente-se satisfeita com a integração de A2 e revê-se no seu tempo de estudante. Também considera que a escola oferece um bom acompanhamento pedagógico, recursos humanos e que a organização facilita a aprendizagem de A2.

*“(...) vejo que está bem integrado.”* (EE de A2)

*“Estou satisfeita com a escola, porque é o ensino que eu tive.”* (EE de A2)

*“(...) tem sido sempre bem apoiado.”* (EE de A2)

#### Subcategoria: **Aprendizagem**

Segundo as opiniões dos EE, o A1 e o A2 fazem boas aquisições e as suas dificuldades são superadas com o apoio especializado.

*“Embora com a dificuldade que tem de ouvir, consegue seguir.”* (EE de A1)

*“(...)interpreta bem os textos (...).”* (EE de A2)

*“A professora de educação especial trabalha muito a Matemática com ele porque sabe que é uma área em que tem dificuldade.”* (EE de A1)

*“(...) em termos de apoio, tem a professora de educação especial que o ajuda e compensa em termos de matéria, de ver se percebeu a matéria que foi dada, se está tudo a funcionar bem na relação professor/ aluno.”* (EE de A2)

Ambos sublinharam a motivação dos seus educandos para a aprendizagem e o acompanhamento escolar em casa.

*“Tudo o que é novidade gosta.”* (EE de A1)

*“(…) existem palavras que não conhece, mas sabe procurar o seu significado... vai à Internet e está sempre a perguntar o que é.”* (EE de A2)

*“Nós em casa também temos que o ajudar, conversar.”* (EE de A1)

*“Eu em casa ajudo-o a ter métodos de estudo, a saber estudar.”* (EE de A2)

#### Subcategoria: **Alterações**

Relativamente a esta subcategoria, os EE referiram a necessidade de a escola disponibilizar de mais horas de apoio especializado, apesar de compreenderem existir alguma dificuldade em fazê-lo devido a haverem outros alunos com NEE.

*“Não há mais nada a melhorar, a não ser mais horas de apoio na Matemática e na Físico-Química, onde ele tem mais dificuldade.”* (EE de A1)

*“Mas também é complicado aqui porque não é só ele.”* (EE de A1)

*“Em relação ao que há a alterar, na escola primária tinha uma professora de educação especial que ia à escola.”* (EE de A2)

*“Havia mais tempo para estar com ele do que agora”. (EE de A2)*

*“Não sei se tem a ver com a organização em termos de escola, com a dificuldade de horários, o número de alunos... acredito que hajam casos mais complicados e que tenham que ter mais tempo.”* (EE de A2)

A EE de A1 também comentou o facto de A1 já ter um horário sobrecarregado com actividades fora da escola.

*“Porque ele também tem um horário complicado com as actividades fora da escola.”* (EE de A1)

A EE de A2 sublinhou ainda que a escola deve rever a organização do tempo de terapia da fala disponibilizado para os alunos e que os surdos teriam benefícios na aprendizagem se a escola disponibilizasse sistemas de amplificação nas salas de aula.

*“Até ao ano passado, enquanto foi a terapeuta que sempre o acompanhou desde o início, desde os 3 anos, porque desde que entrou no jardim-de-infância*



*sempre teve esse acompanhamento e de uma professora especializada em surdez, teve sempre mais horas.”* (EE de A2)

*“Em termos técnicos de aparelhos... se existissem aparelhos técnicos de amplificação nas aulas era muito bom.”* (EE de A2)

Subcategoria: **Preparação para o Futuro**

Os EE consideraram que este modelo de ensino prepara os alunos surdos para a vida adulta.

*“Acho que sim”* (EE de A1)

*“Este tipo de aprendizagem prepara-o mais a nível futuro.”* (EE de A2)

Categoria: **Participação**

Subcategoria: **Partilha de Informações Docentes/ Pais**

Os EE disseram que havia partilha de informações com a DT e a PEE, tendo o EE de A2 referido ainda um contacto com a terapeuta da fala para conversarem sobre o A2.

*“A professora de educação especial, aviso-a pela Directora de Turma, se há alguma coisa ela telefona-me. É excelente.”* (EE de A1)

*“(...) se tiver que mandar um recado, marco na caderneta, é entregue à Directora de Turma e ela resolve logo tudo. É excelente.”* (EE de A1)

*“(...) falam connosco, onde é que tem mais dificuldade.”* (EE de A1)

*“Também vim a uma reunião com a terapeuta da fala para nos conhecermos, marcarmos o horário e falarmos das dificuldades do A2.”* (EE de A2)

*“Tem havido sempre uma boa comunicação, ajuda e interesse da parte tanto do Director de Turma como da professora de educação especial.”* (EE de A2)

O EE de A1 referiu a sua participação activa e interesse nas actividades pedagógicas do filho, disponibilizando-se frequentemente para se deslocar à escola.

*“Como também tenho um horário em que posso vir cá de manhã, tento vir sempre uma vez por mês para saber como ele está.”* (EE de A1)

Subcategoria: **Tomada de Decisões**

Ambos afirmaram participar nas decisões educativas dos seus filhos em conjunto com os professores.

*“Tomamos sempre as decisões em conjunto.”* (EE de A1)

*“Cheguei a ser questionada sobre o facto de como tinha professora de educação especial, se queria que tivesse condições especiais de avaliação.”* (EE de A2)

## 5. 2. Percepções dos Encarregados de Educação de A3 e de A4

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

A EE de A3 optou por este modelo de ensino em conjunto com o seu educando, com base no aconselhamento especializado e da professora do regular, no desejo de A3 acompanhar os amigos de 1º ciclo e nas capacidades de aprendizagem que este tem revelado.

*“Em conjunto com o A3 e as professoras da primária e do apoio achámos que podia frequentar uma escola dita normal.”* (EE de A3)

*“Os meninos da minha área, do meu lugar que é pequenino, andam todos nesta escola.”* (EE de A3)

*(...) eu acho que o A3 consegue frequentar uma escola normal.”* (EE de A3)

Visto que o A3 frequentou uma UAEAS no pré-escolar e no 1º ciclo, a EE teve conhecimento desse modelo de ensino, formando a opinião de que não seria o adequado, podendo inclusivamente atrasá-lo no seu desenvolvimento.

*“(...) sempre achei que o A3 não tinha necessidade de ir para uma escola daquelas (...)”* (EE de A3)

*“(...) os outros meninos tinham dificuldades muito maiores e ele iria ficar sempre atrasado.”* (EE de A3)

A EE de A4 tomou a opção de inclusão em turmas de ouvintes pela proximidade da escola e pelo apoio especializado de que A4 poderia usufruir, depois de visitar o modelo que contempla a formação de turmas de surdos e de concluir que não seria o indicado para o seu filho.

*“Eu matriculei o meu filho nesta escola porque era a escola mais perto e que tinha mais ajudas para as pessoas surdas.”* (EE de A4)

*“Eu sabia que havia uma para meninos surdos mas eu fui lá e... não me agradou.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Receios**

A EE de A3 sentiu receio da adaptação dos docentes ao A3 e deste aos professores, além dos mesmos receios de todos os pais.

*“Os receios que senti acho que todos os pais sentem.”* (EE de A3)

*“(...) com medo também que os professores não conseguissem... ou o A3 não se conseguisse habituar aos professores.”* (EE de A3)

Enquanto que a EE de A4 teve receio que A4 não compreendesse a língua portuguesa por ter vivido em França.

*“Eu tinha medo era porque ele falava pouco o português e era complicado para ele.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Satisfação**

A EE de A3 gosta da escola e dos professores, sentindo-se satisfeita por constatar que A3 está incluído na escola e beneficia de um bom acompanhamento pedagógico.

*“Eu não noto nada de anormal, para mim é um menino normal dentro da escola, como outro menino qualquer.”* (EE de A3)

*“gosto dos professores do A3, pelo menos os que conheço, gosto muito.”* (EE de A3)

*“Porque acho que os professores se interessam.”* (EE de A3)

A EE de A4 está satisfeita com a adaptação que o A4 teve, com a escola, os docentes do regular e do apoio e do bom acompanhamento pedagógico prestado pela escola.

*“(...) até se está a adaptar mais ou menos.”* (EE de A4)

*“Aqui na zona, acho que a melhor escola ainda é esta aqui.”* (EE de A4)

*“Ele tem as professoras que no fim da escola lhe dão o apoio a Inglês e a Português e tem a professora de educação especial.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Aprendizagem**

A EE de A3 considera que este está motivado para a aprendizagem e que se tem desenvolvido bem, salientando o papel dos pais neste processo.

*“(...) o A3 também se interessa muito.”* (EE de A3)

*“(...) está a ter um bom desenvolvimento, acho que sim.”* (EE de A3)

*“É preciso é os pais interessarem-se um bocadinho.”* (EE de A3)

A EE de A4 refere que o A4 tem feito boas aquisições ao nível da aprendizagem, apesar de estar pouco motivado.

*“(...) ele está a aprender bem.”* (EE de A4)

*“Porque é preciso estudar muito, melhorar muita coisa, e ele às vezes aborrece-se.”* (EE de A4)

#### Subcategoria: **Alterações**

A EE de A3 é de opinião que não há alterações a fazer na escola mas sim ao nível da aprendizagem, no que concerne ao ruído na sala de aula.

*“Nesta... acho tudo ótimo, não há nada a melhorar.”* (EE de A3)

*“Na aprendizagem, o aspecto que ele falou das aulas em relação ao barulho.”* (EE de A3)

A EE de A4 referiu a necessidade de se procederem alterações no que se refere ao transporte dos alunos surdos para a escola, considerando que o Ministério devia proporcionar a deslocação em táxi quando a residência é distante, não compreendendo porque motivo esta entidade o paga aos alunos surdos que optam pela frequência em turmas de surdos e em escolas em que têm de percorrer mais quilómetros.

*“Podia ter direito a um táxi como tinha em França, mas aqui em Portugal uns podem ter direito e outros não.”* (EE de A4)

*“Como é que para 80 quilómetros pagam táxi e para aqui não? Não compreendo!”* (EE de A4)

Mencionou também que devia haver alterações nas estratégias metodológicas e comunicativas na sala de aula, que a escola devia providenciar uma terapeuta da fala e a Segurança Social participar nas consultas desta técnica quando a escola não pudesse oferecer os seus serviços.

*“Deviam escrever mais no quadro.”* (EE de A4)

*“E explicam mais devagar.”* (EE de A4)

*“Outra das coisas que falta aqui é uma terapeuta da fala na escola, para as crianças surdas.” (EE de A4)*

*“Ou então que tivéssemos direito pela Segurança Social.” (EE de A4)*

#### Subcategoria: **Preparação para o Futuro**

Ambas consideram que este modelo educativo prepara os alunos surdos para o futuro, tendo a EE de A4 salientado o facto de que o outro modelo educativo não os prepara para o mundo do trabalho e para a inclusão na sociedade ouvinte.

*“Acho que sim, que foi a melhor opção que tive para o futuro dele.” (EE de A3)*

*“Este é o melhor modelo para as dificuldades depois.” (EE de A4)*

*“Penso que havendo uma turma só de surdos que não ajuda as crianças.” (EE de A4)*

#### Categoria: **Participação**

##### Subcategoria: **Partilha de Informações Docentes/ Pais**

As EE consideram que existe partilha de informações com os docentes, tendo a EE de A4 referido que esta se processa especialmente com o DT.

*“Estão sempre dispostos, são sempre excelentes comigo e com os outros pais.” (EE de A3)*

*“Ele é muito simpático e explica muito bem as coisas que se passam com o A4, o que eles fazem na escola, nas aulas.” (EE de A4)*

*“Falei com ela mais do que uma vez.” (EE de A4)*

##### Subcategoria: **Tomada de Decisões**

Foram unânimes em que as decisões eram sempre tomadas em conjunto com os docentes, sentindo-se participantes no processo.

*“Tomo decisões com os professores.”*

*“Quando há alguma coisa para o A4, eles vêm falar sempre primeiro comigo antes de decidirem.”*

## **6. Percepções dos Encarregados de Educação do Modelo B**

## 6. 1. Percepções dos Encarregados de Educação de B1, de B2 e de B3

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

A EE de B1 optou por este modelo de ensino em sequência do percurso escolar de B1, que já frequenta as escolas deste Agrupamento com apoio da UAEAS desde o 2º ano, mas na vertente de inclusão em turmas de ouvintes, até este ano lectivo.

*“Então essa professora disse-me que havia esta escola para meninos surdos do outro lado da cidade e eu pedi a transferência.”* (EE de B1)

A EE de B1 é de opinião de que as turmas de surdos beneficiam a aprendizagem de B1, contrariamente ao que se passava nas turmas de ouvintes.

*“Está melhor com o grupo de surdos do que com o de ouvintes, como esteve até este ano.”* (EE de B1)

Na opinião da EE de B2, este modelo educativo é o mais adequado à aprendizagem devido à existência de apoio especializado e técnicos, situação que não se verificava na escola da residência. Foi aconselhada pela terapeuta da fala, onde se deslocava às consultas.

*“Esta escola era a mais adequada para o problema que o meu filho tinha (...)”* (EE de B2)

*“(...) tinha mais apoio, por isso mesmo trouxe-o para esta escola.”* (EE de B2)

A EE de B3 optou por este modelo com base no aconselhamento especializado e porque se sentiu pressionada na decisão, visto não ter outra alternativa para o B3 usufruir de apoio de PEE especializada na área da surdez e de técnicos, apesar de considerar que na turma de ouvintes onde esteve até este ano lectivo teria um melhor desenvolvimento e evitava a deslocação diária de muitos quilómetros.

*“Não tive outra hipótese.”* (EE de B3)

*“Até ao ano passado ele vinha à Unidade duas vezes por semana.”* (EE de B3)

*“Agora tinha que optar em vir todos os dias ou não ter nada.”* (EE de B3)

*“Na outra escola era o único surdo, tinha que falar e desenvolvia-se mais.”* (EE de B3)

*“Agora tem que vir de táxi para tão longe (...)”* (EE de B3)

#### Subcategoria: **Receios**

A EE de B1 sentiu receio da ida do seu filho para uma escola onde não tinha amigos e da adaptação, comentando que inicialmente foi muito difícil.

*“Tive receio da adaptação (...)”* (EE de B1)

*“(...) os primeiros dias foram muito difíceis (...)”* (EE de B1)

*“(...) da vinda para uma escola onde não conhecia ninguém, nenhum colega (...)”* (EE de B1)

Também a EE de B2 teve receio em relação à ida para uma escola onde B2 não tinha amigos. Ainda a este respeito, referiu a distância à localidade da residência.

*“Não conhecia a escola nem colega nenhum (...)”* (EE de B2)

*“(...) era longe de casa (...)”* (EE de B2)

A EE de B3 ainda hoje se sente muito angustiada com a distância a que B3 se encontra de casa, dizendo que na escola da residência não sentia receios. No início do ano lectivo, ainda temeu que B3 perdesse a oralidade devido ao contacto quase exclusivo com surdos.

*“O coração está sempre apertado a pensar que pode ter um acidente de carro, se comeu, com que amigos anda (...)”* (EE de B3)

*“(...) ao pé de casa era diferente.”* (EE de B3)

*“Ao princípio pareceu-me que estava a perder a oralidade (...)”* (EE de B3)

*“(...) porque está só com os surdos (...)”* (EE de B3)

#### Subcategoria: **Satisfação**

A EE de B1 está satisfeita com os docentes, o apoio e o ensino.

*“Além de ter o apoio especializado, ele adora todas as professoras.”* (EE de B1)

*“O ensino está bem.”* (EE de B1)

A opinião da EE de B2 relativamente a esta subcategoria, é de que o B1 se adaptou bem e teve um bom desenvolvimento, gosta do ensino e da integração dos alunos na escola.

*“(...) adaptou-se bem e fiquei mais descansada.”* (EE de B2)

*“(...) noto que o meu filho está mais desenvolvido”* (EE de B2)

*“Os professores são bons (...)”* (EE de B2)

*“(...) os alunos estão bem integrados(...)”* (EE de B2)

Em relação à EE de B3, referiu que se sente satisfeita com a parte humana dos docentes.

*“Esta parte humana é boa.”* (EE de B3)

#### Subcategoria: **Aprendizagem**

No que concerne a esta subcategoria, a EE de B1 considerou que a aprendizagem melhorou este ano e que B1 está motivado.

*“Este ano melhorou bastante em relação ao ano passado que teve duas negativas.”* (EE de B1)

*“Também estuda, faz pesquisa na Internet sobre os assuntos que não sabe, é muito interessado.”* (EE de B1)

A opinião da EE de B2 é de que este fez uma boa aprendizagem.

*“Aprendeu bastante.”* (EE de B2)

A EE de B3 disse que o filho está desmotivado da aprendizagem e não quer estudar, apesar de verificar que enriqueceu os conhecimentos.

*“(...) ele anda muito desmotivado do estudo.”* (EE de B3)

*“(...) anda sempre cheio de sono e não quer estudar.”* (EE de B3)

*“Noto-lhe conhecimentos que não tinha nos outros anos.”* (EE de B3)

#### Subcategoria: **Alterações**

As EE de B1 e de B2 referem não haverem alterações a fazer ao modelo educativo em nenhum aspecto e a EE de B3 disse não saber quais se deveriam realizar ao nível da escola.

*“Não vejo nenhum a melhorar.”* (EE de B1)

*“Penso que tem tudo o que é necessário.”* (EE de B2)

*“O que melhoraria na escola... não sei.”* (EE de B3)

As EE de B2 e de B3 comentaram que estas se deveriam processar na atitude dos seus educandos em relação ao estudo.

*“(...) aplicação dele.”* (EE de B2)

*“Na aprendizagem, depende dele.”* (EE de B3)



Subcategoria: **Preparação para o Futuro**

A EE de B1 considera que este modelo de ensino prepara o B1 para o futuro, embora as suas características individuais de bom ganho auditivo, oralidade e relação sem problemas com os ouvintes a façam afirmar que não vai ter dificuldades em incluir-se futuramente no trabalho.

*“Sim.”* (EE de B1)

*“Ele sabe comunicar em língua gestual mas felizmente não precisa porque fala muito bem e não tem problemas em estar com ouvintes.”* (EE de B1)

A EE de B2 tem esperança que a escola prepare o B2 para a vida adulta.

*“Espero que sim, que saia daqui como deve ser.”* (EE de B2)

A EE de B3 acha que sim, mas realçou o facto de que se o apoio especializado e dos técnicos existissem na escola da residência, o B3 seria melhor preparado e evitaria que se revoltasse por ter mudado de escola, com reflexos negativos na motivação para a aprendizagem.

*“Acho que sim.”* (EE de B3)

*“Mas se estivesse na escola ao pé de casa com os apoios que tem aqui, se calhar rendia-lhe mais o trabalho porque não estaria revoltado por ter mudado de escola.”* (EE de B3)

Categoria: **Participação**

Subcategoria: **Partilha de Informações Docentes/ Pais**

A EE de B1 disse que existe partilha de informações com os docentes; as EE de B2 e de B3 referiram que as informações são dadas telefonicamente.

*“Estou sempre a par de tudo.”* (EE de B1)

*“Normalmente falamos pelo telefone (...)”* (EE de B2)

*“Quando é necessário tomo conhecimento pelo telefone.”* (EE de B3)

Subcategoria: **Tomada de Decisões**

Enquanto que a EE de B1 participa na tomada de decisões em relação à educação do seu filho, a EE de B2 e a EE de B3 afirmaram que não, tendo esta última acrescentado que desse modo não a poderão culpar de decidir mal, transferindo essa responsabilidade para a PEE.

*“Perguntam-me tudo.”* (EE de B1)

*“Isso não.”* (EE de B2)

*“A professora de educação especial só explica o dia a dia.”* (EE de B2)

*“Assim também não me podem culpar se não for a melhor decisão.”* (EE de B3)

## 6. 2. Percepções do Encarregado de Educação de B4

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

A EE de B4 optou por esta escola devido ao apoio especializado de que o seu educando poderia usufruir e não pelo modelo educativo que considera desadequado para o B4, preferindo que estivesse incluído numa turma de ouvintes. Sentiu-se inclusivamente pressionada na decisão, não tendo outra alternativa de escola para que B4 usufruísse de apoio.

*“Pela existência do departamento de apoio a alunos com surdez.”* (EE de B4)

*“Pensei que fosse incluído numa turma de ouvintes, com apoio especializado em surdez, e afinal foi para uma turma de surdos.”* (EE de B4)

*“Ou é esta, ou não tem apoio.”* (EE de B4)

Subcategoria: **Receios**

Não sentiu nenhum receio com a vinda de B4 para esta escola.

*“Não senti receios.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Satisfação**

Considera que o único benefício deste modelo educativo é a frequência de uma turma reduzida onde pode ter mais atenção por parte dos docentes.

*“A turma muito reduzida é o único aspecto positivo.”* (EE de A4)

*“São só 2, portanto tem mais atenção.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Aprendizagem**

Pensa que a aprendizagem é boa.

*“Bem.”* (EE de A4)

Subcategoria: **Alterações**

É de opinião que o apoio deve ser organizado segundo as necessidades individuais, possibilitando a frequência dos surdos em turmas de ouvintes com os mesmos benefícios especializados e técnicos que usufruem as turmas de surdos.

Referiu ainda que o currículo foi modificado, sendo substituída a disciplina de Educação Musical por LGP.

*“Esperava que a caracterização dos alunos fosse mais individual.”* (EE de B4)

*“Mas não... ou é surdo ou não é surdo.”* (EE de B4)

*“É catalogado.”* (EE de B4)

*“Mas cada aluno é diferente do outro.”* (EE de B4)

*“E assim é que deviam ser organizados os apoios, conforme as necessidades.”*  
(EE de B4)

Subcategoria: **Preparação para o Futuro**

Considera que este modelo educativo não prepara os alunos para o futuro.

*“Não.”* (EE de B4)

Categoria: **Participação**

Subcategoria: **Partilha de Informações Docentes/ Pais**

Disse que há partilha de informações com os docentes.

*“É boa.”* (EE de B4)

*“Tenho uma boa relação com todos os professores que estão com o meu filho.”*

(EE de B4)

Subcategoria: **Tomada de Decisões**

Referiu haver participação nas decisões em relação à educação de B4.

*“Toda... a maior possível.”* (EE de B4)

## **7. Percepções dos Alunos do Modelo A**

### **7. 1. Percepções dos Alunos A1 e A2**

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

O A1 optou, em conjunto com os seus pais, pela frequência de uma sala de ouvintes numa escola regular, essencialmente porque os seus amigos iriam também frequentá-la.

*“Os meus pais e eu. (...) estavam cá os meus amigos”* (A1)

O A2 não participou na opção, tendo sido feita pela EE.

*“Quem decidiu a minha vinda para a escola foi a minha mãe (...)”* (A2)

Subcategoria: **Satisfação**

O A1 e o A2 gostam da escola e dos amigos.

*“Gosto de estar nesta escola.”* (A1)

*“Gosto de estar cá com os meus amigos.”* (A1)

*“Eu gosto de estar nesta escola.”* (A2)

*“Já tenho amigos e não me apetecia nada estar a ir para outra onde não conheço ninguém.”* (A2)

O A1 também está satisfeito com as opções pedagógicas e lúdicas que a escola oferece.

*“(...) há várias coisas para fazer: ir para a informática, a Cemat que é para trabalhar a Matemática com o professor (...), fazer fichas de Matemática para a biblioteca e... para o campo de futebol.”* (A1)

Subcategoria: **Processo de Ensino e Aprendizagem**

O A1 e o A2 consideram que aprendem neste modelo educativo porque têm bons professores.

*“Sim, porque os professores explicam bem a matéria. Se nós tivermos dificuldades eles ajudam”* (A1)

*“Eu aprendo muito nesta escola porque tenho professores muito bons.”* (A2)

Ambos interagem com os professores e os colegas nas aulas quando precisam de ajuda e consideram que num bom ensino os professores preocupam-se com os alunos com dificuldades, tendo o A1 acrescentado que são flexíveis, firmes e divertidos, e que tem professores com estas características.

*“Peço ajuda aos professores e aos meus colegas do lado.”* (A1)

*“É explicar bem aos alunos e se tiver dúvidas tenta explicar até nós percebermos.” (A1)*

*“Não enviar muitos trabalhos para casa.” (A1)*

*“Brincar com a gente de vez em quando.” (A1)*

*“(...) de vez em quando peço ajuda aos amigos que estão ao lado e ao professor.” (A2)*

*“Um bom professor é um professor que se preocupa com a aprendizagem dos alunos.” (A2)*

*“É um professor que repete as coisas quando não percebemos.” (A2)*

#### Subcategoria: **Dificuldades**

O A1 sente algumas dificuldades a Inglês e Língua Portuguesa ao nível do vocabulário e a Matemática.

*“Algumas.” (A1)*

*“(...) a Matemática e a Inglês.” (A1)*

*“Em Português, há palavras que nós não percebemos o que querem dizer, aquelas do dicionário” (A1)*

*“(...) no Inglês, às vezes também não sei as palavras.” (A1)*

No entanto, refere que as dificuldades a Matemática são ultrapassadas com o apoio.

*“(...) nós temos sorte porque temos um professor de apoio que explica melhor do que a professora.” (A1)*

O A2 aponta apenas como dificuldade o não ouvir, devido à falta do rádio amplificador.

*“Tenho um pouco em ouvir, porque não tenho aqui a ajuda do rádio.” (A2)*

#### Subcategoria: **Alterações**

Enquanto que A1 menciona necessidade de alteração ao nível do ensino e aprendizagem relacionadas com as aulas de Matemática, A2 considera que o ruído e o comportamento nas aulas são aspectos relevantes a considerar.

*“(...) nós não percebemos o que ela dita.” (A1)*

*“As aulas deveriam ser mais sossegadas e silenciosas.” (A2)*

*“(...) que os alunos fizessem tudo o que os professores mandavam.” (A2)*

**Categoria: Inclusão/ Socialização**

**Subcategoria: Relação com os Pares**

Ambos têm muitos amigos ouvintes, mas A1 também se relaciona com um par surdo na escola.

*“Muitos.” (A1)*

*“Só um surdo e os outros todos ouvintes.” (A1)*

*“Tenho muitos amigos.” (A2)*

*“São todos ouvintes.” (A2)*

*“A turma toda é minha amiga (...)” (A2)*

**Subcategoria: Comunicação**

Os alunos comunicam exclusivamente pela via oral.

*“Falando.” (A1)*

*“Falando sem dificuldades.” (A2)*

**Subcategoria: Sentimentos de Entreaajuda**

Há sentimentos de entreaajuda em relação a A1 e a A2 dentro e fora da sala de aula.

*“Quando estou a jogar à bola e me magoo ajudam-me a levantar.” (A1)*

*“Na Matemática vêm explicar-me, quando acabam o professor deixa ajudar para ser mais rápido e para darmos a matéria.” (A1)*

*“Sim, ajudam quando tenho dificuldades nas aulas ou no intervalo.” (A2)*

*“Nos intervalos explicavam-me as coisas quando vim para cá.” (A2)*

## **7. 2. Percepções dos Alunos A3 e A4**

**Categoria: Modelo Educativo**

**Subcategoria: Opção**

A opção por este modelo educativo foi tomada em conjunto pelo A3 e pela EE.

*“Foi a minha mãe e eu.” (A3).*

O A4 referiu que foi a EE.

*“A minha mãe.” (A4)*

Subcategoria: **Satisfação**

O A3 sente-se satisfeito na escola porque gosta dos colegas, dos professores e não é considerado como diferente por nenhum deles.

*“(...) faz de conta que sou quase uma pessoa normal.” (A3)*

*“O que gosto mais são os meninos e os professores.” (A3)*

O A3 frequentou uma UAEAS no 1º ciclo mas prefere este modelo de ensino, devido à comunicação utilizada.

*“Já estive numa Unidade na primária, ia dois dias por semana para lá, mas gosto mais de ficar aqui (...)” (A3)*

*“(...) tipo os outros podiam ter as dificuldades e eu podia não perceber o que eles falavam, prontos.” (A3)*

*“Aqui todos falam.” (A3)*

O A4 gosta da escola porque tem muitos amigos e não quer outra.

*“Sim, gosta desta escola.” (A4)*

*“Não quer outra escola.” (A4)*

*“Porque eu tenho muito amigos.” (A4)*

Também se sente satisfeito com os recursos materiais que a escola oferece, mas nem sempre gosta das aulas porque se distrai facilmente na conversa com os amigos.

*“Eu tenho biblioteca... tenho tudo.” (A4)*

*“Menos... a aula.” (A4)*

*“Está sempre a olhar para trás, porque eu quer falar.” (A4)*

Subcategoria: **Processo de Ensino e Aprendizagem**

O A3 e o A4 referem que aprendem na escola. O A3 porque tem capacidades e os professores são bons. O A4 considera que aprende especialmente em Português e Matemática e que o PLP tem em atenção as suas necessidades individuais.

*“Sim, aprendo.” (A3)*

*“Os professores são bons.” (A3)*

*“(...) também consigo decorar as coisas, prontos.” (A3)*

*“Sim. Porque tenho Matemática e o professor dá muita coisa.” (A4)*

*“Também aprende muito o Português.” (A4)*

*“O professor ensinou-me (...)” (A4)*

Os alunos interagem com os professores nas aulas sempre que necessitam de ajuda e o A4 também refere a interação com uma colega da turma.

*“Peço ajuda aos professores.” (A3)*

*“Às vezes há uma palavra que não sabe e diz professor.” (A4)*

*“Peço ajuda lado, à amiga.” (A4)*

Relativamente à necessidade de ajuda, o A3 envolve os pais nas actividades pedagógicas, recorrendo a ambos em casa.

*“(...) à mãe de vez em quando, ou ao pai.” (A3)*

O A3, no que concerne ao ensino, diz que o bom professor motiva o interesse pela aprendizagem e é firme sem ser inflexível.

*“(...) ensina bem e que não dê castigos fortes.” (A3)*

*“Ensinar bem é fazer que os alunos tenham interesse na matéria que o professor está a tentar dar.” (A3)*

O A4 menciona de novo os professores de Matemática e Português como exemplo do conceito de bons professores e diz que ensinar bem é explicar a matéria e escrever no quadro.

*“Matemática ensina muitas coisas.” (A4)*

*“Português também.” (A4)*

*“Que explique bem coisas.” (A4)*

*“(...) escrever mais no quadro.” (A4)*

#### Subcategoria: **Dificuldades**

O A3 por vezes sente dificuldades em Matemática e em ouvir os professores quando há ruído na sala.

*“(...) quando a turma está a fazer barulho é que tenho mais dificuldade em perceber o professor.” (A3)*

O A4 tem algumas dificuldades em perceber os professores, principalmente os que falam de pressa e por falta de atenção.

*“Às vezes aprende pouco porque o professor fala de pressa (...)” (A4)*

*“(...) não estou com atenção (...)” (A4)*



*“(...) às vezes não percebe o que o professor diz.” (A4)*

Subcategoria: **Alterações**

Ambos os alunos, referem o ruído como uma das alterações a considerar.

*“Mais silenciosas, tipo a turma (...)” (A3)*

*“Sem barulho.” (A4)*

Categoria: **Inclusão/ Socialização**

Subcategoria: **Relação com os Pares**

O A3 e o A4 relacionam-se com um surdo e vários ouvintes.

*“Tenho um surdo e o resto é ouvintes.” (A3)*

*“Sim. Um surdo da minha turma e ouvintes.” (A4)*

Subcategoria: **Comunicação**

Os alunos comunicam pela via oral.

*“Por fala.” (A3)*

*“Só falar.” (A4)*

O A3 sabe LGP mas não é necessário usá-la.

*“Sei língua gestual, um bocadinho (...)” (A3)*

*“(...) mas aqui não utilizo porque não é necessário.” (A3)*

Subcategoria: **Sentimentos de Entreajuda**

Em relação ao A3, há sentimentos de entreajuda dentro e fora da sala, salientando-se o facto de que sendo um bom aluno ajuda os colegas ouvintes dentro da aula.

*“(...) quando é preciso uma ajuda ou assim, normalmente tenho a ajuda que preciso.” (A3)*

*“Na aula é mais ao contrário, sou eu mais a ajudá-los.” (A3)*

Relativamente ao A4, a entreajuda existe dentro da sala de aula com uma amiga.

*“No intervalo não há ajuda.” (A4)*

*“Na aula é a amiga.” (A4)*

## 8. Percepções dos Alunos do Modelo B

### 8. 1. Percepções dos Alunos B1, B2 e B3

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

A opção pela frequência de uma turma de surdos numa escola regular foi tomada pelos pais e a professora de apoio no caso de B1, pela EE em relação a B2 e pela EE e as professoras relativamente a B3.

*“Foi a professora que me dava apoio na outra escola.”* (B1)

*“O pai e a mãe deixaram.”* (B1)

*“A mãe.”* (B2)

*“A mãe e as professoras.”* (B3)

Subcategoria: **Satisfação**

O B1 gosta da escola porque tem muitos amigos surdos e ouvintes, o B2 e o B3 não estão satisfeitos com a escola nem com as aulas e preferiam a escola do local da residência.

*“Gosto de estar nesta escola porque tenho mais amigos.”* (B1)

*“Gosto dos meus colegas surdos e ouvintes.”* (B1)

*“Não. Gosta outra.”* (B2)

*“Gostava mais na escola da minha terra (...)”* (B3)

*“(...) porque tinha mais amigos.”* (B3)

Nesta escola, o B2 diz que o que gosta é do B3 e este dos amigos.

*“Muito B3.”* (B2)

*“Aqui, dos amigos é o que gosto mais.”* (B3)

O B3 também faz referência às deslocações diárias em táxi, demonstrando a sua insatisfação.

*“Também custa um bocado ir e vir todos os dias de táxi.”* (B3)

Subcategoria: **Processo de Ensino e Aprendizagem**

O B1 diz que aprende neste modelo educativo porque os professores o ajudam mais do que quando estava numa turma de ouvintes.

O B2 considera que aprende pouco e o B3 não aprende porque não gosta da escola.

*“Sim, porque ajudam mais.” (B1)*

*“Não.” (B2)*

*“Aprende um bocadinho.” (B2)*

*“Não, porque eu não gosto da escola.” (B3)*

Quando necessitam de ajuda nas aulas, o B1 interage com a PLP e com as intérpretes e o B2 e o B3 com os professores.

*“Peço ajuda ou à professora de Português ou às intérpretes.” (B1)*

*“À professora.” (B2)*

*“Pede ajuda às professoras.” (B3)*

Os alunos, relativamente às características necessárias à existência de um bom ensino, consideram que os professores devem ajudar os alunos e explicar a matéria.

*“Ajudar os alunos.” (B1)*

*“Explicar bem a matéria aos alunos.” (B1)*

*“Explicar bem.” (B2)*

*“Não sabe e ajuda aluno.” (B2)*

*“(…) explica tudo.” (B3)*

O B2 também salienta que devem falar de vagar e o B3 considera a importância da preocupação pela aprendizagem dos alunos e de serem amáveis.

*“É falar devagarinho.” (B2)*

*“É ser amigo... fazer aprender.” (B3)*

#### Subcategoria: **Dificuldades**

O B1 sente dificuldades na leitura, o B2 apenas refere que tem dificuldades e o B3 que tem algumas dificuldades.

*“Em ler.” (B1)*

*“Sim.” (B2)*

*“Às vezes.” (B3)*

Subcategoria: **Alterações**

O B1 considera que nas aulas deviam utilizar-se os computadores e os conteúdos serem motivadores, o B2 refere que os professores devem ajudar mais os alunos e o B3 não sabe que alterações devem ser feitas.

*“(...) com computadores (...)”* (B1)

*“(...) dar matéria que eu goste.”* (B1)

*“Ajudar alunos.”* (B2)

*“Não sei.”* (B3)

Categoria: **Inclusão/ Socialização**

Subcategoria: **Relação com os Pares**

O B1 relaciona-se com surdos e ouvintes, o B2 com dois surdos e o B3 tem amigos surdos nesta escola e ouvintes na do local da sua residência.

*“Tenho. São surdos e ouvintes.”* (B1)

*“Tem dois surdo.”* (B2)

*“Nesta surdos (...)”* (B3)

*“ (...) na outra ouvintes.”* (B3)

Subcategoria: **Comunicação**

Todos os alunos são bilingues, utilizando a oralidade para comunicarem com ouvintes e a LGP com os surdos.

*“Com os ouvintes falo com eles e com os surdos faço língua gestual.”* (B1)

*“Língua gestual e falar.”* (B2)

*“Em língua gestual os surdos.”* (B3)

*“Ouvintes falo, só falar.”* (B3)

Subcategoria: **Sentimentos de Entreaajuda**

O B1 diz que, nos trabalhos de grupo na sala de aula, há sentimentos de entreaajuda, mas não se verificam fora da sala.

*“Sim. Nas aulas de vez em quando, quando estou em grupo.”* (B1)

*“Nos intervalos não.”* (B1)

O B2 e o B3 referem existir entreajuda fora da sala de aula quando ocorrem brigas entre os alunos.

*“Intervalos, brigas B3 ajuda.” (B2)*

*“Intervalo na briga ajudar sempre.” (B3)*

O B2 diz que também nas aulas há entreajuda, mas em relação ao B3 esta não pode existir porque é o único aluno na turma.

*“Aulas escreve, não sabe amigos ajuda.” (B2)*

*“Aulas não, porque estar sozinho.” (B3)*

## **8. 2. Percepções do Aluno B4**

Categoria: **Modelo Educativo**

Subcategoria: **Opção**

A opção por este modelo educativo foi tomada pelos pais do aluno.

*“Os meus pais.” (B4)*

Subcategoria: **Satisfação**

O B4 está satisfeito com a escola que frequenta e gosta dos amigos ouvintes e de LGP, mas das aulas não.

*“Gosto de estar nesta escola, porque é fixe.” (B4)*

*“Gosto dos meus amigos ouvintes.” (B4)*

*“Gosto também de língua gestual.” (B4)*

*“Das aulas não.” (B4)*

Subcategoria: **Processo de Ensino e Aprendizagem**

O aluno considera que aprende, mas nas aulas transmitidas oralmente.

*“Sim, porque aprendo nalgumas aulas que são faladas.” (B4)*

O B4 sempre que necessita de ajuda pede aos professores, durante as aulas e considera que um bom ensino é aquele em que os professores explicam os conteúdos, são flexíveis e divertidos, referindo como exemplo o apoio. quando tenho peço aos professores.

*“Não ser chato e ser engraçado.” (B4)*

*“O apoio ou uma explicação.” (B4)*

*“Os professores explicarem bem.” (B4)*

Subcategoria: **Dificuldades**

Relativamente a esta subcategoria, afirma não ter dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

*“Não.” (B4)*

Subcategoria: **Alterações**

Sublinha ser importante a alteração das aulas quanto à comunicação utilizada, dizendo que deviam ser transmitidas oralmente.

*“Faladas.” (B4)*

Categoria: **Inclusão/ Socialização**

Subcategoria: **Relação com os Pares**

O B4 relaciona-se com pares surdos e ouvintes.

*“Sim. São as duas coisas.” (B4)*

Subcategoria: **Comunicação**

O aluno é bilingue.

*“Comunico bem com gesto.” (B4)*

*“Quando é ouvinte falo.” (B4)*

Subcategoria: **Sentimentos de Entreajuda**

A entreajuda entre os pares verifica-se nas aulas de LGP e fora da sala refere ser uma amiga surda, quando tem problemas.

*“Nos projectos em LGP.” (B4)*

*“No intervalo, quando tenho problemas... uma amiga minha surda.” (B4)*

## **CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados da investigação, tendo em conta a revisão bibliográfica já descrita e a análise categorial definida no Capítulo V do presente trabalho, a qual abrange três dimensões essenciais: Opinião dos Docentes, Opinião das Famílias e Opinião dos Alunos. Estas são discutidas procedendo-se a uma análise comparativa entre os dois modelos educativos.

## **1. Opinião dos Docentes**

### **1. 1. Percepções dos Professores de Educação Especial**

#### **Categoria: Inclusão**

Para sabermos a opinião dos PEE em relação ao processo de inclusão de alunos surdos na escola regular, achámos pertinente fazer uma abordagem à definição do conceito, a qual pode ser premonitória das atitudes. Também foram consideradas nesta categoria as subcategorias estratégias da escola e do professor e as barreiras à inclusão, a cooperação entre professores e/ ou técnicos e a colaboração entre a escola e a família.

#### **Subcategoria: Conceito**

Nesta subcategoria, as PEE do modelo A e do modelo B definiram o conceito de inclusão de acordo com Rodrigues (2001), Booth e Ainscow (2002), César (2003), Monreal et al. (1995) e Morgado (2003) que defendem a adaptação da escola às necessidades individuais dos alunos.

#### **Subcategoria: Estratégias da Escola**

Comparando a percepção das PEE do modelo A com as do modelo B, verifica-se que as primeiras referiram que a escola utiliza como estratégia a inclusão em turmas de ouvintes, tendo a PEE de A1 e A2 salientado que na S1 não existiam surdos profundos e, por esse motivo, não se justificavam outras estratégias, de acordo com Marchesi (1993) e o Ministério da Educação e da Investigação da Suécia (2006); e as segundas focam estratégias de sensibilização dos alunos ouvintes para a LGP (National Dissemination Center



for Children with Disabilities, 2004), a formação de turmas de surdos com ensino bilingue e um currículo específico (Skliar, 1997), as quais, segundo Peters (2003) e Lima-Rodrigues et al. (2007), são consideradas segregadoras.

Subcategoria: **Estratégias do Professor**

As PEE do modelo A utilizam como estratégia a mudança de atitudes dos professores do regular face à inclusão de alunos surdos, informando-os e sensibilizando-os para esta problemática, indo ao encontro do que é descrito por Marchesi e Martín (1999), Ainscow (2007), Peters (2003) e Sari (2007). A PEE de A3 e A4 acrescentou ainda, em consonância com Nowell e Innes (1997), o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos surdos, facilitadoras da inclusão social.

Contrastando, as estratégias das PEE do modelo B centram-se no desenvolvimento de actividades conjuntas entre os alunos surdos e ouvintes da escola, como forma de proporcionar alguns contactos sociais. Marchesi (1993) considera esta situação como a menos inclusiva das opções de atendimento a alunos surdos na escola regular.

Subcategoria: **Barreiras**

As PEE do modelo A e do modelo B identificaram a comunicação como barreira à inclusão e/ ou à aprendizagem, em concordância com Most (2004).

As PEE do modelo A salientaram que a acústica das salas também é uma barreira à aprendizagem, na medida em que dificulta a audição dos surdos, de acordo com Hyde e Power (2003), assim como também os professores do regular o podem ser, sempre que não ponham em prática as estratégias específicas para o ensino destes alunos, referenciadas pelo Special Programs Hearing Impairments (s/ d), o National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004) e Monreal et al. (1995).

As PEE do modelo B consideraram ainda a socialização uma barreira à inclusão, situação que Most (2004) associa à diminuição da audição, e a falta de técnicos, os quais, segundo o National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004) e Hyde e Power (2003), são um dos recursos humanos necessários à aprendizagem dos alunos surdos.

**Subcategoria: Interação entre os Alunos**

As PEE de ambos os modelos consideraram a existência de interação entre os alunos na sala de aula, percebendo-se pelos seus discursos não haver necessidade de a planificar. Apenas a PEE de B1, B2 e B3 refere alguma planificação nesse sentido.

Mas, devemos ter presente que, no modelo A, a interação é entre surdos e ouvintes e, no modelo B, entre surdos. Reportando-nos à teoria, verificamos que para Nowell e Innes (1997) a interação entre surdos e ouvintes favorece o desenvolvimento da comunicação oral e social destes, e Furth (s/ d) diz que os ambientes restringidos influenciam negativamente o desenvolvimento intelectual do surdo. Na mesma ordem de ideias e relativamente ao contexto do modelo B, Quadros (1997) considera que a LGP se desenvolve no contacto entre os que a utilizam; de onde poderemos deduzir que a interação entre surdos promove a LGP e, segundo Gesueli (2006), a construção da identidade de pertença à comunidade surda e da sua própria identidade como surdo.

**Subcategoria: Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

As PEE do modelo A e do modelo B foram unânimes quanto à existência de cooperação entre os docentes, fundamental na concepção de escola inclusiva corroborada por Morgado (2003), a European Agency for Development in Special Needs Education (2005c), Booth e Ainscow (2002), Sari (2007) e Most (2004).

Relativamente à cooperação com os técnicos, é referida no modelo A apenas pela PEE de A1 e A2 em relação à terapeuta da fala e, no modelo B, pela PEE de B1, B2 e B3 relativamente às intérpretes e formadora de LGP e à terapeuta da fala, considerando ambas que existe trabalho cooperativo.

**Subcategoria: Colaboração entre a Escola e a Família**

As PEE do modelo A referiram a existência de colaboração com os EE e a participação destes na tomada de decisões sobre a educação dos seus educandos, posição defendida por Booth e Ainscow (2002) para a construção de escolas que se pretendam inclusivas. A PEE de A1 e A2 consolidou a

posição inclusiva da escola dizendo que também a terapeuta da fala reúne com os EE sempre que seja necessário.

Contrariamente, as PEE do modelo B, contactam os EE pelo telefone, deslocando-se à escola apenas quando é estritamente necessário, tendo a PEE de B1, B2 e B3 focado a distância da residência como um dos factores preponderantes e justificativos nesta situação. Salientou ainda o facto de nem os alunos surdos se deslocarem para participarem em actividades fora do calendário escolar.

**Em síntese:** A opinião das PEE dos modelos A e B relativamente ao conceito de inclusão, à identificação da comunicação como barreira e à cooperação entre os professores é unânime, denotando-se um esforço no sentido da construção de escolas inclusivas, de acordo com as atitudes que a inclusão implica e que todas as PEE descreveram na definição desta.

Quanto à interacção entre os alunos dentro da sala de aula, esta efectivamente existe conforme a opinião das PEE dos dois modelos, mas atendendo aos contextos em que se desenvolve, podemos inferir que se processa com resultados diferentes no modelo A e B ao nível do desenvolvimento individual e preparação para a sociedade ouvinte.

No que concerne às estratégias da escola e dos professores e a colaboração entre a escola e a família, encontram-se discrepâncias nas percepções entre as PEE do modelo A e do modelo B e, em alguns aspectos, dentro do mesmo modelo.

Verificamos que as concepções das PEE do modelo A tendem para uma cultura inclusiva, incluindo os surdos em turmas de ouvintes e promovendo mudanças de atitudes nos professores e a parceria com as famílias. Enquanto dos discursos das PEE do modelo B emergem conceitos de integração escolar (Nowell & Innes, 1997), inferidos pela análise das estratégias utilizadas pelos professores, as quais pressupõem um afastamento entre o grupo formado pelos alunos surdos e o formado por alunos ouvintes, semelhante à exposta por Braga (2006), assim como a inexistência de práticas de colaboração com a família.

**Categoria: Modelo Educativo**

Nesta categoria pretendemos saber a opinião das PEE sobre o modelo educativo em que estão inseridas, mais concretamente sobre as dificuldades que sentem no trabalho que desenvolvem, qual o modelo educativo que melhor se adequa à educação de alunos surdos e quais as alterações que consideram necessário efectuar, através das subcategorias: dificuldades dos docentes, aspectos positivos para os docentes, o melhor modelo para a escolarização, preparação para a vida adulta e alterações necessárias.

**Subcategoria: Dificuldades dos Docentes**

As PEE não sentem dificuldades no desempenho das suas funções no modelo em que se encontram.

No modelo B, salienta-se que a PEE de B1, B2 e B3 referiu a ajuda dos técnicos para ultrapassar dificuldades pontuais de comunicação com os alunos e a PEE de B4 sublinha a relevância da estabilidade do corpo docente no modelo B, comparativamente à do modelo A, em termos de formação adquirida na troca de saberes entre os PEE e os professores do regular. O que nos remete para a formação em serviço, defendida por Sari (2007), actuando como um processo que aumenta as práticas e atitudes inclusivas.

**Subcategoria: Aspectos Positivos para os Docentes**

Percepciona-se que todas as PEE gostam de trabalhar no modelo em que estão inseridas e sentem-se motivadas. No entanto, no modelo B, a PEE de B4 reportou-se à sua experiência no modelo A, considerando-a benéfica na aprendizagem de estratégias de ensino que utiliza no modelo B.

**Subcategoria: O Melhor Modelo para a Escolarização**

No modelo A, a PEE de A3 e A4 e no modelo B a PEE de B1, B2 e B3 são unânimes na indicação do modelo onde trabalham como o melhor para o surdo estudar, conforme uma das conclusões a que chegou Guerra (2005) no estudo que efectuou numa escola regular e numa especial.

No entanto, a PEE de A1 e A2, do modelo A, foi de opinião que depende das características individuais dos alunos (Nowell & Innes, 1997; Marchesi, 1993;

Monreal et al., 1995; Jiménez et al., 1993) e que o modelo A pode ser menos apropriado para surdos profundos, não sendo este o resultado a que chegaram Hyde e Power (2003) na sua investigação.

No modelo B, a PEE de B4 elegeu o modelo educativo que Monreal et al. (1995) definiu como integração parcial e que consiste na frequência de turmas de surdos nas disciplinas teóricas, em turmas de ouvintes nas disciplinas práticas e na participação conjunta de actividades extracurriculares. No entanto, Jiménez et al. (1993) consideram-no como apropriado para surdos profundos sem oralidade ou com problemas associados, conforme o descrito no Capítulo III. Mas, esta PEE revelou alguma ambivalência de opinião, ao considerar que no modelo A os surdos com boas capacidades atingem os mesmos objectivos dos ouvintes com um intérprete de LGP que os acompanhe nas aulas. E que, no modelo B, têm a vantagem de beneficiarem de um currículo escolar específico e um ritmo de aprendizagem apropriado, com a desvantagem de ser menos inclusivo que o modelo A, concluindo que a escolha depende das características individuais. Podemos inferir do seu discurso alguma relação com a afirmação que Jiménez et al. (1993), Marchesi (1993), Monreal et al. (1995), Nowell e Innes (1997) e Sari (2007) fazem relativamente à controvérsia existente com a educação de surdos.

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

Todas as PEE consideraram que o modelo onde exercem a docência é o indicado para a inclusão dos surdos na vida adulta e na sociedade, excepto a PEE de B4, do modelo B. Esta, reconheceu a impraticabilidade de prosseguimento dos estudos a nível superior pela inexistência de uma continuidade do bilinguismo, como Coelho (2004) diz existir na Suécia, mas referenciou alguma preocupação por parte dos professores na preparação para a inclusão social que, através das já referidas actividades conjuntas com os ouvintes, tentam colmatar essa lacuna.

Relativamente à posição das PEE do modelo A, Nowell e Innes (1997) indicam-na como um dos benefícios da inclusão, em contraposição com a opinião da PEE de B1, B2 e B3 relativamente ao modelo B.

A PEE de B4, do modelo B, reportando-se à sua experiência no modelo A, salientou o facto de que este tem a vantagem de preparar os alunos ouvintes para a aceitação da diferença, perspectivando uma sociedade inclusiva. Esta perspectiva está de acordo com Booth e Ainscow (2002) que dizem que a inclusão na escola leva à inclusão na sociedade.

Poderemos inferir que as PEE do modelo A e uma PEE do modelo B, defendem a inclusão do surdo em turmas de ouvintes, enquanto que a outra PEE do modelo B se posiciona a favor das turmas especiais.

#### Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Em relação às percepções das PEE do modelo A e da PEE de B4, do modelo B, verifica-se que existe a preocupação comum em relação à colocação de técnicos de LGP, inexistentes no modelo A e insuficientes na escola C2, do modelo B. A European Agency for Development in Special Needs Education (2005c) considerou fundamental a colocação de serviços nas escolas que contemplem todos os alunos, para que a inclusão seja bem sucedida, sendo esta uma competência da política nacional e, Correia (2006), reclama o direito aos alunos com NEE de terem o apoio apropriado.

A PEE de A1 e A2, do modelo A, realçou o facto de, à luz da nova legislação sobre Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro), os recursos humanos serem canalizados para as Escolas de Referência, implicando deslocações diárias dos alunos surdos, que por vezes se tornam inviáveis, e impedindo a frequência das escolas da sua residência, principalmente aos surdos profundos. Sailor (cit. em Correia & Martins, 2002), Booth e Ainscow (2002) e Lima-Rodrigues et al. (2007) apontam como uma das bases conceptuais da inclusão a frequência da escola da residência.

Lima-Rodrigues et al. (2007), alertam para o facto de a opção de educar os surdos em ambientes segregados, poder ser por pressão das comunidades de surdos a nível internacional, “restringindo a possibilidade de uma plena participação destas pessoas no envolvimento escolar e, por conseguinte, na sociedade” (p. 106).

A PEE de A3 e A4, do modelo A, indicou a necessidade de haver alterações ao nível da liderança do Órgão de Gestão no que concerne à intervenção, em

conformidade com a European Agency for Development in Special Needs Education (2005c) que a considera necessária para o sucesso da inclusão, e sublinhou ainda como necessária a sensibilização de alguns docentes para a inclusão.

A PEE de B1, B2 e B3, do modelo B, sublinhou alterações relativas ao seu horário e à acústica das salas.

A PEE de B4, do modelo B, realçou a importância do ensino precoce de LGP, indo ao encontro do descrito por Marchesi (1993) e Maldjian e Noguera (2001). Deste modo, as alterações apontadas pelas PEE do modelo A referem-se à colocação de técnicos, à liderança dos CE e à sensibilização para a inclusão. As indicadas pelas PEE do modelo B, dizem respeito à insuficiência de técnicos, à acústica das salas e ao ensino precoce de LGP.

#### Subcategoria: **Limitações**

A PEE de A3 e A4, do modelo A, disse não sentir nenhuma limitação na sua prática pedagógica, mas todas as outras PEE, dos modelos A e B, referiram algumas, embora díspares.

A PEE de A1 e A2, do modelo A, focou a falta de tempo para os surdos devido à sobrecarga do número de alunos com outras necessidades que tem que apoiar, quando os recursos da escola devem ser distribuídos com justiça para apoiar a inclusão (Booth & Ainscow, 2002), e as PEE do modelo B, realçaram a aplicação do Decreto – Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro e o domínio da LGP.

**Em síntese:** Analisando as percepções de ambos os grupos de PEE, parece existir alguma coerência relativamente às opiniões das PEE do modelo A, considerando-o inclusivo e apropriado para a educação, escolarização e preparação de alunos surdos que perspectiva, como para qualquer aluno, a preparação para a vida adulta que implica a inclusão no meio social, sendo também esta a visão de Marchesi (1993) em relação aos surdos.

Contrapondo, as PEE do modelo B manifestam algum desacordo em relação à opinião sobre o modelo em que exercem, inferindo-se alguma atitude de defesa da parte da PEE de B1, B2 e B3 relativamente ao modelo B e, uma dúvida cautelosa da PEE de B4.

No entanto, há a sublinhar as opiniões convergentes das PEE de A1 e A2, do modelo A, e da PEE de B4, do modelo B, em relação ao modelo ideal, compartilhando que não há uma resposta homogénea, mas que depende de indivíduo para indivíduo, sendo determinantes as suas características individuais. Esta concepção é partilhada por vários autores, como Doyle e Dye (2002), Marchesi (1993), Jiménez et al. (1993), Monreal et al. (1995), Nowell e Innes (1997), Bynes e Sigafoos (2002) e González (s/ d).

Relativamente às dificuldades sentidas pelas PEE de ambos os modelos, constata-se que não existem. E no que concerne às alterações a efectuar no modelo A e B, incidem principalmente na colocação de técnicos.

As limitações identificadas no modelo A, prendem-se com a organização da Educação Especial pelo Conselho Executivo, mais especificamente com a distribuição do serviço, parecendo-nos impraticável apoiar trinta e tal alunos; e no modelo B, com aspectos relacionados com a prática pedagógica.

#### **Categoria: Necessidades dos Docentes**

Esta categoria emergiu da análise das entrevistas aos docentes, clarificando a necessidade de formação na área da surdez.

#### **Subcategoria: Formação**

As PEE dos modelos A e B, identificaram que os docentes que leccionam as disciplinas aos alunos surdos necessitam de formação específica nesta área, tendo as PEE do modelo A referido a importância de terem também conhecimentos de LGP.

A PEE de B1, B2 e B3, do modelo B, acrescentou precisar de formação sobre Língua Portuguesa e LGP, segundo os parâmetros do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

Rodrigues (2006), ao abordar a formação de professores, diz que não é suficiente a que se adquire na formação inicial, sendo fundamental a formação em serviço que parte da iniciativa individual por necessidade de aperfeiçoamento profissional.



Peters (2003) também refere o mesmo tema, dizendo que, para haver boas práticas inclusivas, deve ter-se uma atenção prioritária à formação pedagógica dos professores.

Sari (2007) reforça esta concepção focando que o professor especializado deve colaborar com o professor do regular na aplicação das aprendizagens, sendo realçado por Peters (2003) que “o saber ensinar” deve ser uma das competências desenvolvidas na formação de PEE.

Correia (2006) salienta que os Agrupamentos de Escolas que têm alunos com NEE devem promover a formação dos docentes para que estes dêem respostas educativas apropriadas a esses alunos. A formação deve incidir na problemática dos alunos e nas estratégias que devem ser consideradas para lhes dar resposta, para que deste modo se desenvolva um modelo inclusivo.

**Em síntese:** A formação dos professores do regular é uma das áreas prioritárias a considerar nos dois modelos educativos.

Não poderemos esquecer que os PEE também necessitam de actualização pedagógica constante para acompanhar os avanços sistemáticos das ciências da educação.

## **1. 2. Percepções dos Professores de Língua Portuguesa**

Categoria: **Inclusão**

Subcategoria: **Conceito**

O PLP de A2, a PLP de A3 e A4 e a PLP de B3 definiram inclusão em conformidade com a teoria exposta (Rodrigues, 2001; Booth & Ainscow, 2002; César, 2003; Monreal et al., 1995; Morgado, 2003), enquanto que o PLP de A1, a PLP de B1 e B2 e a PLP de B4 mantêm uma posição integrativa.

Comparando os dois modelos, no A, dois PLP definiram claramente o conceito e um trocou-o por integração, e no B, verificou-se exactamente o oposto, na mesma proporção.

Subcategoria: **Estratégias da Escola**

No modelo A, o PLP de A1 desconhece as estratégias da escola, contrariamente ao PLP de A2 que lecciona na mesma escola e que as enumerou, referindo a formação de turmas com alunos que vinham juntos de anos anteriores e a sua redução, o providenciar recursos humanos e o considerar o surdo como pertença da escola. Daqui se depreende que esta escola pretende ser inclusiva, visto que organizou as turmas tendo atenção às amizades entre alunos (Booth & Ainscow, 2002) e de modo a que se formassem grupos heterogéneos (Morgado, 2003), preparou-se para receber o surdo e dar-lhe resposta às suas necessidades (Monreal et al., 1995), valorizando-o como a todos os outros alunos (Booth & Ainscow, 2002).

A PLP de A3 e A4 disse que a escola não utiliza nenhuma estratégia específica de inclusão dos surdos, pois os casos que existem não as justificam e todos se sentem incluídos.

Relativamente ao modelo B, a PLP de B1 e B2 e a PLP de B3 consideraram que a convivência dos alunos surdos com os ouvintes em actividades fora da turma e nos espaços de convívio é uma estratégia da escola para a inclusão dos surdos, mas que Marchesi (1993) refere ser a menos inclusiva ao abordar as modalidades de atendimento aos surdos.

Do discurso da PLP de B4 infere-se que não está de acordo com a formação de turmas de surdos, argumentando que é uma medida a que a lei vigente obriga (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro), tendo a escola já utilizado como estratégia a inclusão de surdos em turmas de ouvintes (Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995; Jiménez et al., 1993; Morgado, 2003), atendendo às características individuais e tendo tido como resultado o sucesso dos alunos.

Concluindo, os PLP do modelo A mencionaram, como estratégias utilizadas pela escola, a formação de turmas reduzidas e respeitando as amizades dos alunos, a colocação de recursos humanos e o surdo como pertença da comunidade escolar; enquanto os PLP do modelo B se referiram ao convívio entre surdos e ouvintes nos espaços comuns da escola.

#### Subcategoria: **Estratégias do Professor**

O PLP de A1 disse que, relativamente a este aluno, não era necessário utilizar estratégias porque o aluno estava incluído na sala de aula. No entanto, ao

analisarmos a sua opinião, constatamos que promove a participação, reconhecendo-o, aceitando-o e valorizando-o pelo que é, assim como os seus pares (Booth & Ainscow, 2002). Os outros PLP do modelo A também utilizam estas estratégias, tendo o PLP de A2 acrescentado a sensibilização da turma para a diferença (Booth & Ainscow, 2002; Doyle & Dye, 2002) e a PLP de A3 e A4 o reforço positivo que impulsiona a participação (Monreal et al., 1995). Deste modo, os PLP do modelo A actuam em conformidade com Hegarty (s/ d), o qual afirma que a aceitação e participação dos surdos na turma de ouvintes têm um reflexo positivo na aprendizagem dos surdos.

As PLP do modelo B não utilizam estratégias para a inclusão do surdo na sala de aula, justificando-se a PLP de B1 e B2 com a falta de tempo e a PLP de B3 com o não estarem numa turma com ouvintes; e a PLP de B4 reportou-se à sua experiência de trabalho no modelo A, dizendo ter utilizado as estratégias atrás referidas para os alunos surdos e também para os ouvintes.

Os dados sugerem que, os PLP do modelo A promovem a participação dos surdos, reforçam-nos positivamente e sensibilizam as turmas para a diferença, em oposição aos PLP do modelo B que não utilizam, nem podem utilizar estratégias dentro das turmas, visto que são formadas apenas por alunos surdos. No entanto, também não o fazem fora da sala de aula.

#### Subcategoria: **Barreiras**

Os PLP de ambos os modelos identificaram várias barreiras à inclusão dos surdos, todas elas pertinentes.

Assim, os PLP da escola S1 referiram o ruído dos alunos na aula como uma barreira à aprendizagem dos surdos, incomodando-os e dificultando-lhes a audição. O PLP de A2 acrescentou que a má acústica das salas também agrava esta situação (Hyde & Power, 2003).

O PLP de A1 considerou ainda que o aluno estava incluído na turma e, por esse motivo, não identificou mais nenhuma barreira.

O PLP de A2 focou também que surdez pode ser uma barreira à inclusão, mas que neste caso é ultrapassada com a utilização de próteses auditivas.

A PLP de A3 e A4 reconheceu que inicialmente foi uma barreira à comunicação com o aluno, porque o falar muito de pressa e a deficiente articulação das

palavras não lhe facilitavam a aquisição de conteúdos (Monreal et al., 1995), mas conseguiu ultrapassar o problema.

A PLP de B1 e B2 salientou a atitude pouco inclusiva da comunidade escolar no que concerne à aceitação social do surdo, quando na opinião de Booth e Ainscow (2002) a escola deve minimizar a discriminação e valorizar a participação de todos os alunos.

A falta de formação em LGP foi o foco da PLP de B3, identificando-a como barreira à comunicação com surdos profundos.

A PLP de B4 salientou o pouco contacto entre alunos surdos e ouvintes como uma barreira à inclusão na escola (Marchesi, 1993).

Comparando os dados, os PLP do modelo A sublinham o ruído e a má acústica nas salas de aula e, os PLP do modelo B, a atitude pouco inclusiva da comunidade escolar em relação ao surdo, a falta de formação dos professores das disciplinas em LGP e o pouco contacto entre alunos surdos e ouvintes.

#### Subcategoria: **Interacção entre os Alunos**

Os PLP do modelo A e B são de opinião que há interacção entre os alunos, tendo as PLP de A3 e A4 e a de B4 focado que se desenvolve naturalmente sem ser necessário recorrer à sua promoção.

Mas, assim como referimos no ponto 1. 1. deste Capítulo, há que ter em atenção que no modelo A a interacção é entre surdos e ouvintes e no modelo B entre surdos, reportando-nos de novo à teoria de Nowell e Innes (1997), Furth (s/ d), Quadros (1997) e Gesueli (2006), apresentada no mesmo ponto.

Sublinha-se em relação à PLP de B3 o facto de ter focado que a interacção que existe com o B3 é fora da aula porque é o único aluno, o que de modo algum favorece o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, conforme a posição da European Agency for Development in Special Needs Education (2005c).

#### Subcategoria: **Cooperação entre Professores e/ ou Técnicos**

Relativamente a esta subcategoria, os modelos não podem ser comparados em termos de cooperação entre professores e técnicos, visto que estes não

existem no modelo A, ou mais precisamente, existe apenas uma terapeuta da fala numa das escolas.

No que concerne à cooperação entre docentes, no modelo A verificam-se dificuldades nos contactos fora dos conselhos de turma, situação esta referida apenas por um PLP do modelo B; e no modelo B, a cooperação existe efectivamente, salientando-se a sistematização desta de um modo formal e semanalmente.

Concretizando o exposto pelas opiniões dos docentes, os PLP da escola S1, do modelo A, e a PLP de B3, do modelo B, queixaram-se da organização da escola não providenciar a cooperação entre os docentes do regular e os docentes de educação especial (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005c).

O PLP de A2, do modelo A, referiu também que havia um bom trabalho cooperativo com a PEE ao nível de troca de informações (Most, 2004; Sari, 2007; Booth & Ainscow, 2002) nos conselhos de turma e de um modo informal, mas pouca colaboração na elaboração de fichas ou outros trabalhos mais específicos. Mas, reportando-nos à opinião desta PEE, apresentada no ponto anterior, constatamos que focou como limitação na sua prática pedagógica, o número de alunos que tem para apoio na escola, de onde inferimos que lhe deve ser difícil trabalhar mais com os professores das disciplinas.

Entre a PLP de A3 e A4, do modelo A, e a PEE da sua escola, não há trabalho cooperativo, este existe apenas com o DT. Esta atitude vai contra a teoria relativa à escola inclusiva exposta por Booth e Ainscow (2002) no que concerne à utilização dos conhecimentos especializados dos profissionais da escola.

A PLP de B1 e B2, do modelo B, disse haver trabalho cooperativo com a PEE, mas que seria importante existir também com os professores do conselho de turma, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos e dos próprios docentes (César, 2003; Monte, s/ d).

A PLP de B4, do modelo B, salientou a reunião semanal de todos os professores que trabalham com os surdos para troca de informações e experiências (César, 2003; Monte, s/ d; European Agency for Development in

Special Needs Education, 2005c) e a existência de uma boa articulação com os técnicos (Most, 2004).

Subcategoria: **Colaboração entre a Escola e a Família**

Em nenhum dos modelos, os PLP têm contactos com as famílias por considerarem que é uma competência ou dos DT ou dos PEE, apenas o PLP de A2 o faz porque é simultaneamente DT. Este refere que colabora com a família conjuntamente com a PEE, e que há uma boa relação.

A PLP de B3 focou, relativamente a este assunto, que os EE vivem muito distantes da escola para poderem ter uma participação activa na educação dos alunos. Esta situação é contrária ao que se pretende para uma escola inclusiva, segundo a teoria defendida por Booth e Ainscow (2002) e Peters (2003).

**Em síntese:** Comparando os modelos A e B, verificamos que relativamente ao conceito, as percepções dos PLP do modelo A pressupõem atitudes inclusivas e as do modelo B integrativas, exceptuando as opiniões de um PLP de cada modelo, mais concretamente o PLP de A1 e a PLP de B3, os quais apresentam definições contrárias às dos docentes do modelo a que pertencem.

No que concerne à aplicação de estratégias inclusivas pela escola, no modelo A, efectivam-se e no modelo B centram-se em estratégias de cariz integrativo.

Relativamente às estratégias dos professores, no modelo A todos os PLP têm a preocupação de incluir os surdos na aula, enquanto que no modelo B os PLP não têm essa possibilidade por serem turmas formadas apenas com surdos.

Quanto às barreiras à inclusão, foram identificadas várias nos dois modelos. No modelo A, os docentes focaram essencialmente o ruído nas aulas e a acústica das salas, e no modelo B a própria escola, a formação em LGP na comunicação com os surdos profundos e o pouco contacto com os ouvintes.

Em relação à interacção entre os alunos, as opiniões dos PLP dos dois modelos indicam que esta existe, salvaguardando-se no entanto que no modelo A é entre surdos e ouvintes e no modelo B entre surdos.

Ao nível da cooperação entre os professores, dois PLP do modelo A e um PLP do modelo B, comentaram ser muito difícil porque as escolas não têm a atitude

inclusiva de a promover, no entanto, apesar desta situação, um destes PLP do modelo A salientou que com a PEE há um bom trabalho cooperativo ao nível da troca de informações.

Na escola S2, do modelo A, não há trabalho cooperativo entre a PLP e a PEE, mas sim com o DT, revelando-se ser uma situação em que parece existir alguma demissão das funções inerentes aos PEE.

A PLP de B1 e B2, do modelo B, referiu que há cooperação com a PEE e a PLP de B4, também do modelo B, salientou uma boa articulação com os técnicos e a realização de uma reunião semanal com todos os professores que trabalham com os surdos.

No que se refere à colaboração com as famílias, todos os PLP dos dois modelos são unânimes em focar que é uma competência dos PEE ou dos DT.

Concluindo, podemos inferir do exposto que, no modelo A os docentes têm uma percepção inclusiva na definição do conceito e na utilização de estratégias da escola e do professor, contrariamente ao modelo B. No modelo B, a atitude inclusiva manifesta-se ao nível da cooperação entre professores, em oposição à pouca cooperação entre os professores do modelo A.

Em relação às barreiras, parecem ser as do modelo B que mais influirão na inclusão dos surdos e que devem ser removidas, pois a atitude das escolas, a dificuldade de comunicação com os surdos profundos e a falta de contacto com os ouvintes prejudicam a participação e a aprendizagem dos alunos surdos.

#### **Categoria: Modelo Educativo**

##### **Subcategoria: Dificuldades dos Docentes**

As dificuldades do PLP de A1, do modelo A, prendem-se com o acompanhamento individual dos alunos no geral e dos surdos em particular. Na concepção de Morgado (2003), poderemos dizer que o docente tem dificuldades em operacionalizar o seu trabalho de uma forma diferenciada na sala de aula, i. e., em função do grupo e de cada aluno, sendo considerada pelo autor uma condição básica do desenvolvimento de processos inclusivos.

O PLP de A2, do modelo A, apenas sentiu dificuldades iniciais no ensino do aluno, tendo sido posteriormente ultrapassadas pelas informações sobre as

suas características específicas (Most, 2004; Sari, 2007; Booth & Ainscow, 2002).

As dificuldades da PLP de B1 e B2, do modelo B, são ao nível da comunicação e do ensino do surdo, afirmando que os outros docentes do conselho de turma se queixam do mesmo, o que nos remete para Correia (2006) que considera que os professores devem estar preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE, “sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos” (p. 9).

A formação da turma apenas com um aluno é para a PLP de B3, do modelo B, a grande dificuldade, tanto na motivação como no processo de ensino aprendizagem. Não é uma turma heterogénea, seguindo os valores da inclusão e não permite interações com outros alunos (Morgado, 2003; Booth & Ainscow, 2002).

Quanto à PLP de A3 e A4, do modelo A, e da PLP de B4, do modelo B, não sentem nenhuma dificuldade nos modelos educativos onde leccionam.

Analisando as opiniões, inferimos que no modelo A os PLP têm menos dificuldades do que os PLP do modelo B, visto que no modelo A são apenas referidas por um docente ao nível da operacionalização da diferenciação curricular e, no modelo B, dois docentes as mencionam em relação à comunicação, à formação da turma e ao processo de ensino e aprendizagem.

#### Subcategoria: **Aspectos Positivos para os Docentes**

Os PLP dos modelos A e B reconheceram que o trabalho docente com surdos é enriquecedor das suas práticas pedagógicas. O PLP de A2 e a PLP de A3, e A4, do modelo A, reforçaram esta opinião acrescentando que a inclusão de surdos em turmas de ouvintes é benéfica para todos os alunos. Esta percepção vai de encontro à conclusão do estudo da European Agency for Development in Special Needs Education (2005c) sobre as estratégias que promovem a inclusão de alunos com NEE no 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A PLP de B3, do modelo B, referiu também que, o ter somente um aluno na turma apenas tinha a vantagem do ensino ser individualizado. Mas, neste caso, poderemos considerá-lo individual, o qual está em desacordo com a cultura de inclusão defendida por vários autores (European Agency for Development in



Special Needs Education, 2005c; Morgado, 2003; Booth & Ainscow, 2002; Lima-Rodrigues et al., 2007; Monreal et al., 1995) no que concerne à aprendizagem cooperativa. Lima e Liske (cit. em Lima-Rodrigues et al., 2007), reforçam esta teoria argumentando que “o ensino activo, e em grupo, é o mais adequado para tornar as aprendizagens significativas, sendo principalmente benéfico para os alunos com deficiência” (p.129).

A PLP de B4, do modelo B, acrescentou uma menção à satisfação pessoal pela contribuição por uma possível mudança de atitudes da sociedade relativamente à inclusão de surdos e à dedicação de todos os professores.

#### Subcategoria: **O Melhor Modelo para a Escolarização**

O modelo A foi considerado por todos os docentes que nele trabalham como o mais indicado para a escolarização de surdos, assim como para a PLP de B3 do modelo B, e de acordo com a opinião de Marchesi (1993) e Guerra (2005). No entanto, o PLP de A2 e a PLP de A3 e A4, ambos do modelo A, reconsideraram e concluíram que depende das características individuais dos alunos, sendo também esta a opinião da PLP de B4 do modelo B e de Nowell e Innes (1997), Marchesi (1993), Monreal et al. (1995) e Jiménez et al. (1993).

A PLP de B1 e B2, do modelo B, elegeu o modelo que compreende turma de surdos para as disciplinas teóricas e a inclusão do surdo em turma de ouvintes para as disciplinas práticas (Monreal et al., 1995), como já foi descrito no ponto 1. 1. deste Capítulo. Relativamente à frequência dos modelos A e B, esta PLP do modelo B, tem a opinião que depende das características de cada aluno, realçando de seguida como vantagens do modelo A a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento social e, do modelo B a individualização do ensino e o desenvolvimento académico. Marchesi (1993) contrapõe dizendo que as escolas inclusivas promovem o rendimento académico e o desenvolvimento individual do surdo.

Em relação ao modelo A, o PLP de A2 salientou o facto de promover o desenvolvimento social do surdo (Nowell & Innes, 1997) e a PLP de A3 e A4, ambos do modelo A, considerou que desenvolve a linguagem (Nowell & Innes, 1997) e tem vantagens para a aprendizagem (Marchesi, 1993).

A PLP de B3, do modelo B, referiu que este tem apenas como vantagem sobre o modelo A a existência de intérpretes de LGP, considerando-o segregador. Nesta perspectiva, Lima-Rodrigues et al. (2007) realça que nas UAEAS os grupos são formados tendo como critério o mesmo tipo de NEE, remetendo-os para o modelo clínico, o qual, segundo Rodrigues (2001), tem por base categorizações de deficiência que remontam ao período que antecede o movimento de integração.

Confrontando as opiniões dos PLP dos dois modelos, verificamos que os do modelo A consideram que a opção pelo modelo educativo para a escolarização do surdo deve depender das características ou necessidades individuais, exceptuando-se o PLP de A1 que defende a frequência do modelo A; os do modelo B têm opiniões divergentes entre si, pois um considera que depende das necessidades e capacidades individuais, outro o modelo A o mais apropriado, e outro ainda opta pela inclusão parcial mencionada por Monreal et al. (1995). Mas nenhum PLP foi de opinião que o modelo B fosse o melhor para a escolarização do surdo.

#### Subcategoria: **Preparação para a Vida Adulta**

Nesta subcategoria, tanto os PLP do modelo A como os PLP do modelo B, foram de opinião que, de acordo com Nowell e Innes (1997), o modelo A é o mais adequado na preparação para a vida adulta do surdo, exceptuando a PLP de B4, do modelo B, que referiu ser este em que lecciona.

#### Subcategoria: **Alterações Necessárias**

Os PLP da escola S1, do modelo A, referiram a necessidade de formadores e intérpretes de LGP, de acordo com as recomendações da European Agency for Development in Special Needs Education (2005c), da National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004) e de Marchesi (1993), Monreal et al. (1995) e Jiménez et al. (1993), e de alterações na organização da escola ao nível da formação de turmas com menor número de alunos e de acompanhamento em pequeno grupo nalgumas disciplinas fora do horário lectivo dos alunos em consonância com a proposta de apoio de Monreal et al. (1995). O PLP de A1, do modelo A, acrescentou a necessidade de mais

recursos materiais, os quais, segundo o Special Programs Hearing Impairments (s/ d) e Monreal et al. (1995), permitem uma aprendizagem apoiada em métodos visuais.

A PLP de A3 e A4, do modelo A, disse não haver alterações a fazer.

No modelo B, a PLP de B1 e B2 considerou prioritária a mudança de atitudes dos docentes em relação à cooperação e à motivação para superar as dificuldades que sentem neste modelo educativo, concordando com Marchesi e Martín (1999), Ainscow (2007), Peters (2003) e Sari (2007), e focou a necessidade de um acompanhamento precoce dos surdos, como referem Marchesi (1993) e Maldjian e Noguera (2001).

A PLP de B3 sublinhou alterações na organização da escola relacionadas com tempo para a cooperação entre os professores (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005c), e destes com os técnicos, para que em conjunto desenvolvam o potencial do aluno (Most, 2004); na formação de turmas, mais concretamente na inclusão de surdos em turmas de ouvintes, seguindo o princípio de formação de turmas heterogéneas da escola inclusiva, a qual beneficia os resultados académicos e sociais de alunos com dificuldades (Morgado, 2003), e na redução do número de alunos destas turmas; e a necessidade de recursos materiais.

A PLP de B4 referiu-se à colocação de intérpretes em número suficiente e indicou a necessidade de se proporcionar formação às famílias dos surdos para que comuniquem com os seus filhos, em conformidade com o sistema de apoio à família descrito por Angerby (2005).

As alterações propostas pelos docentes do modelo A relacionam-se com a colocação de técnicos de LGP, com a formação de turmas reduzidas, do apoio em pequeno grupo dado pelos docentes das disciplinas e aquisição de recursos materiais. Os PLP do modelo B argumentam serem necessárias mudanças de atitude no que concerne à cooperação entre todos os professores e com os técnicos, na transformação do modelo B em modelo A, com a consequente organização de turmas heterogéneas com um número reduzido de alunos, aquisição de recursos materiais, a colocação de mais intérpretes de LGP e a formação das famílias dos surdos em LGP.

**Subcategoria: Limitações**

Apenas o PLP de A2 do modelo A e a PLP de B4 do modelo B não sentem nenhuma limitação no ensino de alunos surdos.

Os PLP de A1 e de A3 e A4, do modelo A, têm limitações no que se refere ao gerir a heterogeneidade na sala de aula. Na subcategoria referente às dificuldades dos docentes, já manifestámos a preocupação do PLP de A1 em relação à operacionalização da diferenciação na sala de aula e que aqui nos reaparece porque na turma existem alunos com problemáticas variadas. Morgado (2003) sustenta que os critérios de organização de turmas que concentram alunos com diferentes dificuldades têm como consequência o fracasso dos professores.

Relativamente à PLP de A3 e A4, do modelo A, a situação parece prender-se com as estratégias de gestão da aula centrada no trabalho individual dos alunos, focada por Morgado (2003). O autor é de opinião que este tipo de trabalho não deve ser abandonado, mas que se deve incrementar o cooperado, o qual implica a interacção aluno/ aluno e professor/ alunos assente na auto-regulação e hetero-regulação, na qual o papel da linguagem é fundamental.

Também nas dificuldades dos docentes, foi mencionado que a PLP de B1 e B2, do modelo B, reconhecia ter limitações relativas ao ensino desta população e que, nesta subcategoria, surge na PLP de B3, do modelo B, que o considerou muito diferente do efectuado com ouvintes.

A PLP de B1 e B2, do modelo B, acrescentou que a aprendizagem dos alunos é reduzida relativamente ao nível de ensino em que se encontram e aos conhecimentos necessários ao ano que se segue. Neste sentido, Morgado (2003) refere que frequentemente se desenvolvem práticas que evidenciam baixos níveis de eficácia, as quais levam a um sentimento de frustração (sentimento verbalizado pela docente) e ao fracasso por parte de professores e alunos, devido à formação insuficiente dos docentes.

Enumerando as limitações focadas pelos docentes de ambos os modelos, constatamos que no modelo A os PLP sublinham a gestão da heterogeneidade na sala de aula e, no modelo B, o ensino de alunos surdos.

**Em síntese:** Constata-se que a opinião geral dos PLP, sobre o modelo B, são negativas no que concerne ao melhor modelo para a escolarização como na preparação para a vida adulta do surdo, havendo apenas uma PLP do modelo B que o defende nesta última subcategoria.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos docentes do modelo A e do modelo B, salienta-se que parece prender-se com a preparação insuficiente dos profissionais (Morgado, 2003), que, neste caso, se aplica aos docentes dos dois modelos.

Quanto aos aspectos positivos, realça-se que os PLP dos dois modelos estão em acordo relativamente aos benefícios pessoais e pedagógicos do trabalho com esta população.

Em relação às alterações que os PLP consideram necessárias em cada modelo, verifica-se que os recursos humanos e materiais são referidos nos dois grupos de professores. As outras alterações referem-se com a qualidade da aprendizagem no modelo A, e com atitudes inclusivas e formação das famílias no modelo B.

Em relação às limitações sentidas pelos PLP na prática de sala de aula, podemos verificar que, no modelo A, se referem à gestão da heterogeneidade e, no modelo B, ao ensino de surdos, apesar de existir um elemento de cada modelo que não as têm.

#### Categoria: **Necessidades dos Docentes**

Esta categoria emergiu da análise das entrevistas aos docentes de Língua Portuguesa, demonstrando a necessidade de formação na área da surdez e a experiência profissional que possuem.

#### Subcategoria: **Formação**

Os PLP de ambos os modelos referiram a sua necessidade de formação no ensino de surdos, tendo a PLP de B4 apenas referido a que se relaciona com a LGP, de acordo com o National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004). Também a PLP de A3 e A4 comentou esta e tentou inscrever-se, mas a frequência era muito dispendiosa.

Esta necessidade de formação dos docentes do regular já tinha sido identificada pelas PEE no ponto 1. 1. deste Capítulo, confirmando-se aqui. Também no mesmo ponto nos reportámos à teoria de vários autores (Rodrigues, 2006; Peters, 2003; Sari, 2007; Correia, 2006) no que concerne à formação de professores, reforçada por Hegarty (2001) que aconselha a formação contínua, para que adquiram as competências e atitudes indispensáveis para a educação inclusiva.

**Em síntese:** Em ambos os modelos se verifica a inexistência de formação específica para a educação desta população, quer na formação inicial, quer em serviço.

Daqui se depreende que os professores do regular do modelo A e B não estão preparados para o ensino de surdos, contradizendo Nowell e Innes (1997) no que se refere às limitações para a inclusão de surdos em turmas de ouvintes.

## **2. Opinião das Famílias**

### **Categoria: Modelo Educativo**

Esta categoria pretende obter as percepções das famílias dos alunos surdos sobre o modelo educativo que os seus educandos usufruem. Por conseguinte, pareceu-nos importante seleccionar algumas subcategorias através das quais pudéssemos recolher a opinião sobre o porquê da opção pelo modelo, os receios que sentiram, se estão satisfeitas, se a aprendizagem se está a processar, as alterações que consideram pertinentes fazer e se o modelo educativo prepara os filhos para o futuro.

### **Subcategoria: Opção**

Os EE de A1 e de A2 optaram pelo modelo A porque é o que funciona na escola do local da residência e a EE de A4 pela proximidade, de acordo com Sailor (cit. em Correia & Martins, 2002), Booth e Ainscow (2002) e Lima-Rodrigues et al. (2007) que defendem que todos os alunos têm o direito à educação nas escolas da sua residência, como premissa da escola inclusiva.

Mas a opção não teve apenas esta base. O EE de A1 considera que o modelo A promove o desenvolvimento de A1 em conformidade com Nowell e Innes (1997), Marchesi (1993) e Guerra (2005) no que concerne aos benefícios da inclusão de surdos, contrariamente ao modelo B, discorda da legislação (Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro) que contempla turmas de surdos e teve aconselhamento especializado para a sua permanência na escola quando mudou de ciclo; a EE de A2, além de ter a mesma opinião do EE de A1 em relação ao desenvolvimento de A2, referiu que teve em conta as suas características individuais, como aconselham Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995).

As EE de A3 e de A4 conhecem o modelo B e ambas são de opinião que o modelo A é o mais apropriado para os seus filhos. A EE de A3 tomou essa opção em conjunto com o A3, ouvindo-o quanto ao local em que queria estudar conforme Byrnes, Sigafos, Rickards e Brown (2002) defendem, com a PEE que o acompanhou na UAEAS no pré-escolar e no 1º ciclo, em conformidade com o aconselhamento especializado indicado por Nowell e Innes (1997), e com a professora do regular. Também atendeu o desejo de A3 em acompanhar os colegas e confiou nas suas capacidades de aprendizagem (Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995), considerando que o modelo B o atrasaria.

A EE de A4 optou pelo modelo A também pelo apoio especializado que a escola dispunha.

A EE de B1 optou pelo modelo B porque considera que beneficia a aprendizagem de B1, em comparação com as turmas de ouvintes que frequentou, apesar de ter usufruído de apoio da UAEAS, de acordo com os aspectos negativos do modelo A apresentados por Nowell e Innes (1997).

A EE de B2, apesar do seu educando se deslocar diariamente da sua localidade, optou pelo modelo B porque não tinha PEE especializado em surdez e técnicos que o acompanhassem na escola da sua residência, sendo necessário pagar as consultas de terapia da fala. Jiménez et al. (1993), Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995) são de opinião que a inclusão dos surdos em escolas regulares deve contemplar os recursos humanos necessários.

As EE de B3 e de B4 sentiram-se pressionadas na opção pelo modelo B, porque é a única hipótese dos seus filhos beneficiarem de apoio especializado em surdez e de técnicos. Não concordam com a frequência de turmas de surdos, considerando-as desadequadas às necessidades educativas individuais de B3 e de B4. Marchesi (1993) contrapõe esta situação, dizendo que os pais deveriam poder optar pelo modelo A sempre que o considerassem o mais adequado para os seus filhos.

A EE de B3 salientou ainda o facto de B3 se deslocar diariamente em táxi para uma longa distância ser um facto que lhe desagrada e angustia, sendo este um aspecto que o modelo A evita, segundo Nowell e Innes (1997).

Salienta-se ainda que a EE de B3 referiu que teve aconselhamento especializado, numa óptica de alertar que se optasse por permanecer na escola da residência, o B3 perderia o apoio que usufruiu até ao ano lectivo anterior, em que se deslocava à UAEAS duas vezes por semana. Mas, Correia (2006) sustenta o direito à frequência da escola da residência e de apoio apropriado para todos os alunos.

Comparando as percepções dos EE, no modelo A tiveram em conta na opção a escola do local da residência ou a sua proximidade, o aconselhamento especializado, o desenvolvimento apropriado com base nas características individuais dos seus educandos, o apoio especializado da escola, a opção do filho e dois deles o conhecimento do modelo B. No modelo B, a opção foi tomada pela inexistência de apoio especializado e técnico na escola da residência, por pressão entre ter ou não esse apoio e, apenas um EE, focou a tomada de decisão tendo subjacente os benefícios na aprendizagem do seu filho.

#### Subcategoria: **Receios**

Os receios dos EE do modelo A prendiam-se inicialmente com a mudança de escola e a adaptação dos seus educandos, excepto a EE de A4 que, por ter sido emigrante, se preocupou com a compreensão do português por parte do filho. A EE de A2, no entanto, estava relativamente descansada porque o A2 ia acompanhado dos amigos, mantendo o vínculo com os seus pares, considerado por Lima-Rodrigues et al. (2007) como uma boa prática.



No modelo B, os receios das EE relacionavam-se principalmente com a frequência de escolas onde os alunos não conheciam ninguém e com a distância que percorrem diariamente e a que a escola fica (Nowell & Innes, 1997), à excepção da EE de B4 que não sentiu nenhuma preocupação.

A EE de B3 também referiu ter sentido algum temor inicial que o B3 perdesse a oralidade por apenas estar em contacto com os surdos.

#### Subcategoria: **Satisfação**

No modelo A, os EE estão satisfeitos com o acompanhamento pedagógico e adaptação dos seus educandos considerando-os incluídos na escola, o que reflecte uma preocupação pela presença e participação destes para que adquiram aprendizagens de qualidade (Lima-Rodrigues et al., 2007), tendo os EE de A1 e de A2 realçado também que a boa organização da escola onde estão inseridos facilita a aprendizagem dos alunos. Na concepção de inclusão mencionada por Lima-Rodrigues et al. (2007), a organização visa o desenvolvimento de uma escola “mais receptiva, mais positiva e mais bem sucedida para todos os alunos” (p. 32).

No modelo B, as EE de B1 e de B2 sentem-se satisfeitas com o ensino, o apoio e os docentes, de acordo com Mcrae (cit. em Byrnes, Sigafoos, Rickards & Brown, 2002) ao afirmar que os pais de alunos com deficiências graves preferem que estes frequentem escolas ou classes especiais, sentem-se satisfeitos e consideram que a escola regular não está preparada para os receber. A EE de B2 sublinhou que o B2 teve um bom desenvolvimento e que gosta da integração dos alunos.

No entanto a EE de B3, na mesma escola, referiu apenas como positiva a parte humana dos docentes.

A EE de B4 considerou que a maior atenção dos professores aos alunos devido à turma reduzida é o único benefício deste modelo, em conformidade com Nowell e Innes (1997) no que se refere às limitações do modelo A.

#### Subcategoria: **Aprendizagem**

Os EE de ambos os modelos são de opinião que os seus filhos fizeram boas aquisições na aprendizagem, nos respectivos modelos.

De acordo com Byrnes, Sigafoos, Rickards e Brown (2002) que consideram os PEE facilitadores do trabalho dos professores do regular, os EE de A1 e de A2, do modelo A, focaram-nos como um meio de os alunos ultrapassarem as suas dificuldades. Estes EE e a EE de A3, também do modelo A, referiram o interesse que têm no acompanhamento escolar em casa, considerado por Redding (2002) como fundamental na aprendizagem. O autor diz que as famílias que proporcionam um ambiente estimulante e enriquecedor influenciam significativamente o rendimento académico dos filhos. Imerovic (2006) completa-o referindo a importância do apoio dado pelos pais em casa à aprendizagem dos seus filhos.

Os EE de A1, de A2, de A3, do modelo A, e de B1, do modelo B, salientaram que os seus educandos estavam motivados para a aprendizagem, não se verificando o mesmo em relação às percepções das EE de A4, do modelo A, e de B3, do modelo B, e não tendo sido comentado este aspecto pelas EE de B2 e de B4, do modelo B. Vosniadou (2001) diz que a aprendizagem é influenciada pela motivação, que esta está intimamente relacionada com a qualidade e quantidade do que é aprendido e os professores podem ajudar os alunos a tornarem-se motivados pelas atitudes e afirmações que fazem.

Há ainda a sublinhar que a EE de B1, do modelo B, referiu uma melhoria na aprendizagem de B1 este ano lectivo, devido à formação de turmas de surdos. Também Paterson (cit. em Byrnes, Sigafoos, Rickards & Brown, 2002) concluiu que as turmas especiais de surdos eram as mais benéficas em termos académicos, num estudo que fez baseado na opinião dos professores.

#### Subcategoria: **Alterações**

No modelo A, os EE de A1 e de A2 referiram alterações ao nível da escola no que concerne ao tempo de apoio especializado, tendo a EE de A2 sublinhado também o mesmo aspecto relativamente à terapia da fala (Monreal et al., 1995; Most, 2004) e a necessidade de sistemas de amplificação nas salas de aula (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2004).

A EE de A3 apenas focou o ruído existente nas salas como uma barreira à aprendizagem do aluno (Hyde & Power, 2003).

A EE de A4 considerou procederem-se alterações ao nível dos transportes dos alunos surdos que vivem longe da escola da residência, sentindo-se indignada por estes serem pagos para maiores distâncias quando os surdos são deslocados para o modelo B. Mencionou ainda a necessidade de alterações nas estratégias metodológicas e comunicativas utilizadas pelos professores (Special Programs Hearing Impairments, s/ d; Monreal et al., 1995), nos recursos humanos no que concerne à colocação de terapeuta da fala (Jiménez et al., 1993; Marchesi, 1993; Monreal et al., 1995; National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2004) e na comparticipação da Segurança Social para pagamento das consultas desta fora dos serviços da escola.

No modelo B, as EE de B1 e de B2 foram de opinião que não há alterações a fazer na escola e a EE de B3 não soube responder. As EE de B2 e de B3 consideraram que as mudanças se devem processar ao nível das atitudes dos seus educandos quanto à motivação (Vosniadou, 2001).

A EE de B4 focou a necessidade de os surdos serem caracterizados segundo as suas necessidades individuais e terem a hipótese de usufruírem da modalidade educativa que melhor se lhes adequasse, beneficiando dos recursos humanos existentes no modelo B, de acordo com Nowell e Innes (1997), Jiménez et al. (1993), Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995). Também referiu que o currículo do ano de escolaridade que o B4 frequenta foi modificado, tendo sido substituída a disciplina de Educação Musical por LGP. Parece-nos que não existe “uma estrutura curricular única, definida de forma flexível e aberta de modo a acolher todos os alunos independentemente da natureza das diferenças obviamente existentes entre eles” (Morgado, 2003, p. 80), essencial para a promoção de uma escola inclusiva.

Os EE do modelo A mencionaram alterações ao nível do tempo de apoio especializado e de terapia da fala, assim como da colocação deste técnico, na colocação de sistemas de amplificação nas salas de aula e do ruído, tendo uma das EE acrescentado mais atenção à utilização de estratégias comunicativas e metodológicas pelos professores e manifestado revolta por não ter transporte pago da residência à escola, em igualdade com os alunos do modelo B. Comparativamente, duas EE do modelo B, são de opinião que não há alterações a fazer na escola, mas foi referido que a atitude dos filhos quanto

à motivação deve ser modificada e, uma EE, referiu ser importante colocarem os surdos no modelo de ensino adequado partindo de uma caracterização segundo as suas necessidades individuais e, conseqüentemente, proporcionarem os recursos humanos necessários ao seu acompanhamento, independentemente do modelo que usufríssem.

#### Subcategoria: **Preparação para o Futuro**

Todos os EE do modelo A consideraram que nesta modalidade de ensino os surdos são bem preparados para a vida adulta (Nowell & Innes, 1997; Marchesi, 1993), sendo comentado pela EE de A4 que o modelo B não os educa para o trabalho e inclusão na sociedade ouvinte.

No modelo B, houve divergência de opiniões. A EE de B1 referiu que as características individuais do B1 lhe facilitariam uma inclusão futura no trabalho e que o modelo também o prepara (Skliar, 1997).

A EE de B2 tem esperança que o modelo B prepare o filho para a vida adulta e a EE de B3 acha que sim, mas tem a convicção de que, se no modelo A existissem os mesmos técnicos do modelo B (Angerby, 2005), o B3 seria muito melhor preparado para o futuro e evitaria a revolta por ter sido desenraizado da escola da residência (Nowell & Innes, 1997; Sailor, cit. em Correia & Martins, 2002; Booth & Ainscow, 2002; Lima-Rodrigues et al., 2007), a qual se reflectiu negativamente na motivação para a aprendizagem.

A EE de B4 referiu que o modelo B não prepara o B4 para o futuro.

**Em síntese:** No modelo A, parece haver uma opção dos EE, no verdadeiro acesso da palavra, com base no aconselhamento especializado e consciência das necessidades individuais de cada educando, contrariamente ao que se infere no modelo B, com excepção de uma das EE. Neste, percebem-se pressões na opção, verbalizadas por duas EE, exercidas com referência aos recursos humanos. Podemos dizer que nenhum dos EE do modelo A equaciona uma mudança dos alunos para o modelo B, enquanto que neste todas as EE, excepto uma, optariam pelo modelo A se existissem recursos humanos adequados.

Relativamente aos receios sentidos pelos EE no que concerne à frequência dos alunos no modelo respectivo, verifica-se que no modelo A as preocupações centram-se na mudança de escola inerente à mudança de ciclo e no modelo B a mudança para uma escola que não é a da residência e, em dois dos casos, para uma localidade distante que implica transporte diário. Exceptua-se uma EE do modelo B que não sentiu qualquer preocupação.

Parece haver satisfação em relação aos respectivos modelos por parte de todos os EE, inferindo-se, no entanto, que dois EE do modelo B têm uma opinião pouco favorável sobre os efeitos e benefícios que este proporciona aos seus filhos.

A percepção geral sobre a aprendizagem auferida pelos alunos em cada modelo é positiva, pois os EE consideram que fazem boas aquisições.

No modelo A, os EE identificam algumas alterações a proceder, tendo mencionado a organização do tempo de apoio especializado e de terapia da fala, assim como a colocação desta, estratégias comunicativas e metodológicas, transporte pago, sistemas de amplificação e acústica das salas. Comparativamente, no modelo B, não se verifica a necessidade de alterar nada, à excepção da EE de B4 que realça uma alteração pertinente relativa à eleição da modalidade educativa com base em categorizações de deficiência.

Todos os EE do modelo A consideram que este prepara os surdos para a vida futura no trabalho e na inclusão social, contrariamente às percepções das EE do modelo B, em que apenas uma o afirma taxativamente.

Concluindo, podemos inferir das percepções recolhidas, que, no geral, haveria uma boa aceitação do modelo A por parte das EE do modelo B, bastando para tal a existência de recursos humanos nas escolas da residência.

### Categoria: **Participação**

Através desta categoria, pretendemos saber se existe parceria entre os EE e os docentes da escola, sendo esta uma condição fundamental para a construção de comunidades inclusivas (Booth & Ainscow, 2002). Para tal, seleccionámos duas subcategorias que nos permitirão obter as percepções dos pais relativamente à sua participação na educação dos filhos, no contexto

escolar: a partilha de informações entre os docentes e os pais e a tomada de decisões.

**Subcategoria: Partilha de Informações Docentes/ Pais**

Na opinião dos EE dos modelos A e B, existe partilha de informações com os docentes, especialmente com o DT e com a PEE. Verifica-se, no entanto, que no modelo B, esta efectua-se por via telefónica com as EE de B2 e de B3 que vivem bastante longe da escola que os surdos frequentam. De acordo com Marchesi e Martín (1999) e Brandão (2007), a comunicação entre professores e pais é imprescindível no processo educativo, visto que estes são um veículo de desenvolvimento e inclusão social dos seus filhos. Redding (2002) diz que os alunos melhoram o desempenho académico quando os pais e os professores comunicam entre si para falarem sobre as atitudes perante a escola, as interações sociais e o progresso e hábitos na aprendizagem dos educandos.

**Subcategoria: Tomada de Decisões**

No modelo A, os EE tomam decisões sobre a educação dos seus filhos em conjunto com os professores, sentindo-se participantes no processo educativo. Peters (2003) considera que esta é uma das melhores práticas para uma educação inclusiva.

No modelo B, enquanto que as EE de B1 e de B4 têm as mesmas percepções que os EE do modelo A, as EE de B2 e B3 não. O que nos leva a crer que não existem relações estáveis entre os pais e a escola, como Marchesi e Martín (1999) aconselham.

A EE de B3 comentou que deste modo não a culpariam se algo corresse mal em relação ao seu educando, transferindo as responsabilidades para a PEE da escola. Reflectindo sobre este aspecto, parece-nos que a família não está pedagogicamente envolvida no processo de ensino e os professores não lhe forneceram as informações adequadas às suas necessidades (Brandão, 2007), de modo a influenciarem positivamente a dinâmica familiar (Marchesi & Martín, 1999).

Desta atitude, podemos inferir a incerteza sobre a opção educativa do filho, já manifestada na categoria anterior.

**Em síntese:** Deduzimos que no modelo A existem parcerias entre as famílias e a escola, visto que os EE são envolvidos activamente no processo educativo dos alunos.

No modelo B, verifica-se que os pais que residem na mesma localidade da escola, participam conjuntamente com esta, na educação dos seus filhos, mas aqueles que necessitam deslocar-se não são na realidade parceiros efectivos, provavelmente devido à distância a que se encontram. Destaca-se, inclusivamente a demissão dessa responsabilidade por parte de uma EE.

### **3. Opinião dos Alunos**

#### **Categoria: Modelo Educativo**

Esta categoria permite-nos conhecer as percepções dos alunos surdos sobre o modelo educativo em que estão inseridos, se a modalidade educativa corresponde às suas aspirações e vai de encontro às suas necessidades académicas e pessoais. Também pretendemos saber os seus pontos de vista em relação ao ensino e aprendizagem no que se refere às aquisições, interacções estabelecidas e perspectivas, para que de alguma forma possam influenciar este processo (Broxton, 2006). Por estes motivos achámos pertinente considerar as subcategorias opção, satisfação, processo de ensino e aprendizagem, dificuldades e alterações para conseguirmos atingir os nossos objectivos.

#### **Subcategoria: Opção**

De acordo com Byrnes e Sigafos (2002) no que concerne à opinião dos alunos sobre o local preferencial para estudarem, o A1 e o A3, do modelo A, decidiram em conjunto com os EE qual a escola que queriam frequentar, não se verificando esta participação na opção do modelo educativo em nenhum dos outros surdos entrevistados. Estes referiram que foram os pais que optaram pelo modelo educativo, tendo o B1 e o B3, do modelo B, dito que as professoras influenciaram a decisão.

O A3 acrescentou que a presença dos amigos na escola foi o motivo da escolha.

Deste modo, verificamos que tanto no modelo A como no modelo B, foram os EE que optaram pelo modelo educativo que os filhos frequentariam, ressaltando-se no modelo A dois casos de opção conjunta com os educandos.

#### Subcategoria: **Satisfação**

No modelo A, todos os alunos gostam da escola e dos amigos.

É de sublinhar que o A3 comparou esta escola com a UAEAS que frequentou no 1º ciclo e disse preferir este modelo porque todos os alunos falam e que não sente que os pares o vejam como diferente. Também Byrnes e Sigafoos (2002) concluíram, na investigação que realizaram, que havia surdos que preferiam pares ouvintes.

O A4 nem sempre gosta das aulas, porque se distrai a conversar com os colegas. Poderemos inferir que, na realidade, demonstra a interação espontânea entre pares e a inclusão efectiva na sala de aula, não se verificando a exclusão social por dificuldades de comunicação enunciada por Nowell e Innes (1997).

No modelo B, constatamos que o B1 gosta da escola porque tem amigos surdos e ouvintes, o B2 e o B3 não estão satisfeitos com esta escola, preferindo a que frequentaram no local da residência e, o B4 gosta da escola essencialmente pelos amigos ouvintes com quem se relaciona (Byrnes & Sigafoos, 2002).

O B3 também se pronunciou negativamente em relação às viagens diárias em táxi, evitáveis se estivesse na escola da sua residência (Nowell & Innes, 1997).

#### Subcategoria: **Processo de Ensino e Aprendizagem**

Os alunos do modelo A são de opinião que aprendem, de acordo com Marchesi (1993) no que concerne ao desenvolvimento académico dos surdos incluídos em salas de ouvintes, porque têm bons professores, além de outros aspectos importantes referidos por alguns, como a atenção às necessidades individuais nos casos de A1 e A4, contrariamente a uma das limitações da inclusão



mencionadas por Nowell e Innes (1997), e as capacidades intelectuais apontadas por A3.

Em relação aos alunos do modelo B, as percepções são díspares quanto à aprendizagem que fazem. O B1 considera que faz aquisições devido à maior ajuda prestada pelos professores nas turmas de surdos, comparativamente com a sua inclusão em turmas de ouvintes, em conformidade com a teoria de Nowell e Innes (1997) no que se refere à menor atenção individualizada e qualidade em turmas de ouvintes. O B2 aprende pouco, o B3 não aprende porque não quer estar nesta escola e o B4 só aprende nas aulas em que a oralidade é privilegiada.

A opinião destes quatro alunos levanta a questão apoiada por Nowell e Innes (1997) sobre a necessidade da coexistência dos modelos A e B, para que se proceda à sua colocação no modelo que melhor se adequa às suas necessidades individuais (Jiménez et al., 1993), atendendo aos seus pontos de vista e preferências (Byrnes, Sigafoos, Rickards & Brown, 2002).

Todos os alunos dos modelos A e B interagem com os professores nas aulas quando precisam de ajuda, o que faz crer que estes têm em conta a orientação individual aconselhada pelo National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004) ou apoio individual, segundo a designação de Marchesi e Martín (1999).

Também se verifica a existência de interacção do A1, A2 e A4, do modelo A, com os colegas da turma, inferindo-se a existência de tutorias voluntárias referidas por Hyde e Power (2003) e ensino cooperado as quais são consideradas relevantes na apreensão de novos conceitos e competências e estimulantes do desenvolvimento social e consequente inclusão (Morgado, 2003). Neste quadro, inferimos que há uma boa aceitação social dos surdos pelos pares ouvintes que, em conformidade com Hung e Paul (2006) e Hegarty (s/ d), se reflecte no seu sucesso académico.

Ainda foi comentado pelo B3, do modelo B, que pede ajuda às intérpretes de LGP e o A3, do modelo A, fora da escola, aos pais.

No que concerne às percepções evocadas pelos alunos dos dois modelos sobre as características de um bom professor e, consequentemente, como devem proporcionar um bom ensino para que se processe a aprendizagem,

foram referidas por A1 e A2 a preocupação com os alunos com dificuldades, por A1, A3 e B4 a flexibilidade, por A1 e A3 a firmeza, por A1 e B4 serem divertidos, por A3 a motivação para a aprendizagem, por A4, B1, B2, B3 e B4 explicarem a matéria, por A4 escrever no quadro, por B1, B2 e B3 ajudar os alunos, por B3 preocuparem-se com a aprendizagem e serem amigos. Segundo Byrnes, Sigafoos, Rickards e Brown (2002) e Broxton (2006) estas perspectivas dos alunos devem levar os docentes à reflexão, para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem nos dois modelos.

#### Subcategoria: **Dificuldades**

Todos os alunos do modelo A e do modelo B, consideram ter dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, excepto o B4.

No modelo A, o A1 indica as que se relacionam com o vocabulário (Doyle & Dye, 2002) e a Matemática, sendo esta ultrapassada com o apoio, o A2, A3 e A4 referem a surdez (Marchesi, 1993) na falta do rádio amplificador (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2004), quando há ruído na sala (Hyde & Power, 2003) e na percepção da informação transmitida quando os professores falam de pressa (Nowell & Innes, 1997; Monreal et al., 1995), respectivamente.

No modelo B, o B1 foca a leitura (Marchesi, 1993) e o B2 e o B3 dizem que têm dificuldades, mas não as identificaram.

#### Subcategoria: **Alterações**

No modelo A, os alunos A2, A3 e A4 mencionam o ruído como um aspecto a alterar (Hyde & Power, 2003) e o A1 o processo de ensino da professora de Matemática (Nowell & Innes, 1997) que parece não atender às diferenças individuais (Doyle & Dye, 2002; Vosniadou, 2001).

No modelo B, o B1 sublinha alterações ao nível das aulas no que concerne a uma maior utilização do computador (Special Programs Hearing Impairments, s/ d; Monreal et al., 1995) e de aprendizagens significativas que motivem a aprendizagem (Vosniadou, 2001), o B2 considera a ajuda dos professores insuficiente (Hyde & Power, 2003; Most, 2004; Monreal et al., 1995; Booth &

Ainscow, 2002), o B3 disse que não sabe e o B4 considera que as aulas deviam ser transmitidas oralmente.

Podemos inferir da percepção de B4 que, apesar de saber duas línguas, tem preferência em comunicar oralmente e, por este motivo não está bem colocado numa turma de surdos, numa educação bilingue, onde a primeira língua é a gestual (Quadros, 1997) e visto que é no modelo A que toda a informação é transmitida oralmente. Parece-nos, seguindo o raciocínio, que o B4 aprende pouco ou não aprende nesta modalidade.

**Em síntese:** Relativamente à opção pelo modelo educativo, verifica-se que apenas dois alunos do modelo A participaram na decisão em conjunto com os EE e os seus pontos de vista foram atendidos.

Comparando o modelo A com o modelo B, no que se refere à satisfação que os surdos sentem na escola que frequentam, verifica-se que os alunos do modelo A se sentem todos satisfeitos, contrariamente aos do modelo B, no qual só o B1 manifesta satisfação plena. Inferimos que o B4 não tem esse sentimento, apesar de dizer que gosta da escola, porque nos parece estar relacionado com o convívio com os alunos ouvintes fora da turma de surdos, segundo o que verbalizou.

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e de acordo com a opinião apresentada na satisfação que sentem, no modelo A os alunos têm a percepção de uma boa aquisição das aprendizagens devido ao bom ensino por parte dos professores; enquanto que no modelo B, inferimos que os alunos consideram que não aprendem, excepto um.

Ainda nesta subcategoria, verificamos que em ambos os modelos há processos de interação entre os professores e os alunos, quando estes necessitam de alguma ajuda. Mas entre alunos, constatamos a sua existência no modelo A e a inexistência no modelo B, contrariamente às opiniões das PEE e dos PLP abordadas nos pontos 1. 1. e 1. 2., respectivamente, deste Capítulo.

Relacionada com o processo de ensino e aprendizagem, a opinião dos alunos sobre o que é um bom professor e um bom ensino, enquadra-se nos padrões do que usufruíram, usufruem e no que gostariam de usufruir. Assim, há a ter em conta no modelo A, a preocupação com os alunos com dificuldades, a

firmeza, a motivação para a aprendizagem e o escrever no quadro; e no modelo B, serem amigos e ajudarem os alunos e preocuparem-se com a aprendizagem. Os professores serem divertidos, flexíveis e explicarem a matéria, foram percepções convergentes dos alunos dos dois modelos.

Em relação às dificuldades sentidas, no modelo A, prendem-se com a surdez em situações esporádicas e ultrapassáveis e com o vocabulário e, no modelo B, com a leitura e outras não especificadas, à excepção do B4.

Relativamente às alterações que os alunos consideraram necessárias, no modelo A referem-se principalmente ao ruído existente nas salas de aula e apenas o A1 identifica o processo de diferenciação em relação a uma professora. No modelo B, relacionam-se com a utilização de recursos materiais, o trabalho de diferenciação com base na motivação dos alunos, a ajuda dos docentes e a comunicação nas aulas, sendo esta última salientada só pelo B4.

Concluindo, sete dos oito alunos entrevistados preferem o modelo A, tanto em termos de desenvolvimento pessoal como académico; no modelo A, todos acedem à aprendizagem e, no modelo B, três denotam terem dificuldades em fazer aquisições para evoluírem no currículo; no modelo B, não se estabelecem interações com pares nas aulas; nos dois modelos, devem ser tomadas em consideração as perspectivas apontadas pelos alunos para que os professores reflectam sobre o seu trabalho.

### **Categoria: Inclusão/ Socialização**

Esta categoria pretende dar uma visão sobre a inclusão dos surdos na comunidade educativa de que fazem parte, através das percepções recolhidas sobre a relação com os pares, a identificação de barreiras comunicativas e os sentimentos de entreaajuda que se estabeleceram.

#### **Subcategoria: Relação com os Pares**

No modelo A, os alunos mantêm mais relações sociais com pares ouvintes do que com surdos, havendo referência apenas a um amigo surdo por parte do A1, A3 e A4. Deste modo, os surdos desenvolvem a comunicação oral, aprendem normas sociais (Nowell & Innes, 1997) e têm a possibilidade de se

identificarem com um grupo de referência com os mesmos problemas (Marchesi, 1993).

No modelo B, o B1 e o B4 têm amigos surdos e ouvintes (Nowell & Innes, 1997; Marchesi, 1993) e o B2 e o B3 só surdos. Estes dois alunos, visto que não se relacionam com pares ouvintes, parecem não estar incluídos na escola, constatando-se que este modelo educativo é o menos inclusivo, conforme a teoria de Marchesi (1993).

#### Subcategoria: **Comunicação**

No modelo A, todos comunicam pela via oral, e o A3, apesar de saber um pouco de LGP, não sente necessidade de utilizá-la.

No modelo B, os alunos são bilingues, recorrendo à LGP no contacto com surdos e à oralidade com ouvintes.

O bilinguismo permite o acesso dos surdos a duas línguas (Quadros, 1997), neste caso, a LGP e a Língua Portuguesa (Marchesi, 1993). Mas nem todos utilizam a LGP como primeira língua (Quadros, 1997; Marchesi, 1993), como verificamos pela afirmação de A3 e pelo referido na subcategoria sobre as alterações em relação ao B4. Reportando-nos ao exemplo da Suécia, os alunos elegíveis para a frequência de escolas no local da sua residência, podem aprender língua gestual se assim o pretenderem (Angerby, 2005), o que abre a hipótese de acederem ao bilinguismo e de terem os apoios necessários fora do modelo B, sem se verem obrigados a deslocarem-se diariamente para longas distâncias contra a sua vontade.

#### Subcategoria: **Sentimentos de Entreaajuda**

No modelo A, verificam-se sentimentos de entreaajuda entre os surdos e os ouvintes dentro e fora da sala de aula, à excepção do A4 que refere a entreaajuda só na sala de aula.

No modelo B, existe entreaajuda entre os surdos na sala de aula, apenas em LGP no caso de B4 e não sendo possíveis com o B3 porque está sozinho na turma.

Ainda no modelo B, no espaço de convívio da escola, constata-se que não existem estes sentimentos entre surdos e ouvintes. O que nos leva a inferir que

os surdos, além de estarem agrupados por referência ao modelo clínico, constituem um grupo à parte nas zonas comuns da escola, estando excluídos da participação no envolvimento escolar (Lima-Rodrigues et al., 2007).

**Em síntese:** Comparando os dois modelos, percebemos que a comunicação não é uma barreira em nenhum deles, visto que todos os surdos comunicam verbalmente e de uma forma inteligível. Daqui se depreende que não é por este motivo que as relações sociais entre pares podem ficar comprometidas, no que concerne a este estudo. Partindo deste pressuposto, elas deviam ser estabelecidas de igual modo no modelo A e no modelo B, mas tal não se verifica.

No modelo A, os alunos, na sua maioria, mantêm relações sociais e partilham dificuldades dentro e fora da sala de aula, contrastando com o modelo B, em que os laços de partilha se restringem ao grupo de surdos.

Podemos subentender que, no modelo A, os surdos estão incluídos na comunidade educativa, contrariamente ao modelo B.

## **CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES**

Finalizado o trabalho empírico, podemos considerar que os objectivos traçados inicialmente foram atingidos. Estes, tinham por base a visibilidade da educação de alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes nas escolas regulares, comparativamente com os que frequentam classes especiais e, o saber a opinião dos professores de educação especial e de Língua Portuguesa, dos alunos e das respectivas famílias sobre os dois modelos educativos.

O tema foi abordado à luz do Despacho nº 7520/ 98, de 6 de Maio, à data do início da investigação ainda em vigor, para mais tarde ser revogado pelo Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro, o qual reforça a manutenção de turmas de surdos em escolas regulares. Assim, considerou-se actual e pertinente, não só para os entrevistados mas para a sociedade em geral, visto que a finalidade foi procurar identificar em que pressupostos deve assentar a qualidade educativa para esta população.

Deste modo, consideramos que os dados do estudo sugerem a necessidade de uma reflexão sobre a educação dos surdos em Portugal, incidindo principalmente:

- Na coexistência de escolas regulares com turmas de surdos e de escolas regulares onde os surdos frequentem turmas de ouvintes.
- Na elegibilidade dos indivíduos para a frequência de cada modelo educativo, à qual devem subjazer as necessidades educativas individuais, as preferências das famílias e dos alunos e o aconselhamento especializado e ter como meta a inclusão social.
- Na colocação de recursos humanos específicos para o atendimento dos surdos nas escolas da sua área de residência.

Considerou-se também que esta investigação poderia ser aprofundada através de um estudo quantitativo que abrangesse Portugal, de modo a chegarem-se a conclusões generalizáveis que possam influenciar consistentemente a educação dos surdos numa perspectiva inclusiva, à semelhança do que se passa noutros países.

É relevante salientar que o sucesso deste trabalho se deve à boa vontade de todos os que nele colaboraram para se proceder à recolha de dados, nomeadamente os Órgãos de Gestão, os docentes, os alunos e as famílias,



que abdicaram do seu tempo e disponibilizaram-se para falarem abertamente de si, do seu trabalho e das suas preocupações.

Os contextos (4 escolas regulares de 2º e 3º ciclos com surdos) e o número de intervenientes (4 professores de educação especial especializados em surdez, 6 professores de Língua Portuguesa, 8 encarregados de educação e 8 surdos de 2º e 3º ciclos), impedem-nos de fazer generalizações, no entanto, parecem-nos serem algo significativo atendendo às características propostas inicialmente, ou seja, 2 escolas regulares com surdos incluídos em turmas de ouvintes e 2 escolas regulares com turmas de surdos, ambas com professores de educação especial especializados em surdez e alunos surdos de grau severo e profundo, aparelhados, com um bom ganho auditivo, oralidade e sem problemas associados.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram-nos caracterizar e comparar as duas realidades e a opinião dos dois grupos de sujeitos sobre os modelos educativos, assim como as suas preferências educativas que poderão resultar num processo de ensino e aprendizagem mais eficazes e com qualidade, como se pretende para todos e em todas as escolas.

Assim, tendo por alicerces as questões previamente formuladas e a sugestão dos dados obtidos, podemos concluir para esta situação e população concretas:

### **Organização escolar**

- O modelo A não é financiado para o transporte de alunos surdos e para o pagamento de técnicos específicos, mais concretamente terapeutas da fala, formadores e intérpretes de LGP, não sendo por este motivo colocados, contrariamente ao que se verifica no modelo B.
- Apenas uma das escolas do modelo B apresenta uma população de surdos significativamente mais elevada do que as escolas do modelo A.
- Apenas uma escola do modelo B organizou projectos específicos para surdos, tendo como suporte técnicos de LGP.

### **Modelos educativos**

- O modelo A tem turmas heterogéneas de 20 alunos, tendo como critério de constituição os interesses e necessidades dos alunos e, no modelo B, são homogéneas, têm 1, 2 e 3 alunos e são constituídas com referência ao Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.
- Nos modelos A e B existem os mesmos recursos físicos e materiais, à excepção de sinalizadores luminosos numa das escolas do modelo B.
- No modelo B existem programas específicos de LGP e Desenvolvimento Pessoal e Social.
- O apoio especializado é organizado em função do horário dos alunos nos dois modelos.
- As professoras de educação especial do modelo A têm como função, relativamente aos alunos, o apoio especializado, verificando-se que, no modelo B, além desta, acompanham os alunos em área de Projecto, Estudo Acompanhado e Desenvolvimento Pessoal e Social.
- O apoio de técnicos de LGP existe no modelo B e é inexistente no modelo A.
- No modelo B, os formadores leccionam LGP e os intérpretes acompanham as aulas teóricas.
- No modelo B, todos os alunos surdos aprendem LGP e no modelo A não têm acesso a este tipo de comunicação.
- O modelo B restringe a participação dos surdos na escola e na comunidade, contrariamente ao modelo A.
- Nas aulas do modelo A, a comunicação é oral e nas do B é oral e gestual.
- Os alunos do modelo A seguem o currículo comum e os do modelo B o currículo escolar próprio.
- No modelo A e B, a planificação das aulas é igual para todos os alunos da turma.
- No modelo A e B, as adaptações curriculares individuais têm por base as necessidades individuais dos alunos.

- No modelo A e B utilizam-se estratégias comunicativas e metodológicas. Mas só no modelo A existe instrução individualizada e no modelo B estratégias de leitura e escrita específicas para surdos.
- Para as PEE, a avaliação dos alunos no modelo A contempla adaptações dependentes das necessidades individuais, enquanto que no modelo B uma docente referiu que são iguais para todos os alunos surdos e a outra não se pronunciou relativamente a este aspecto, passando a responsabilidade para os docentes das disciplinas.
- Para os PLP, o processo de avaliação afigura-se idêntico nos dois modelos, havendo adaptação e diversificação dos instrumentos de avaliação.

### **Professores**

- A formação dos docentes é uniforme nos dois modelos, mas relativamente à experiência, a das professoras de educação especial do modelo A é menos diversificada do que as do modelo B e, no modelo A, há mais professores de Língua Portuguesa com experiência do que no modelo B.

### **Alunos**

- Os alunos são do mesmo sexo, nível de ensino, tipo, grau e momento de aquisição da surdez, todos utilizam próteses auditivas e têm um bom ganho auditivo e oralidade e não têm problemas associados.
- Os surdos do modelo B também utilizam a LGP na comunicação.
- O estatuto socio-económico dos alunos do modelo A é ligeiramente mais baixo do que os do modelo B.
- Os alunos do modelo A sempre frequentaram esta modalidade educativa, à excepção de um que no seu percurso escolar frequentou os dois modelos, como os surdos do modelo B.
- Os alunos do modelo A têm menos retenções do que os do modelo B, sendo provavelmente este o motivo para apresentarem uma idade inferior em relação aos do modelo B.

### **Opinião dos professores de educação especial relativamente à inclusão proporcionada pelos modelos educativos**

- As estratégias das escolas do modelo A centram-se na inclusão dos surdos em turmas de ouvintes e as do modelo B na sensibilização dos alunos ouvintes para a LGP, tendo uma docente deste modelo referido também a formação de turmas de surdos.
- As estratégias das professoras do modelo B focam-se na mudança de atitudes dos professores do regular em relação à inclusão, através da informação e sensibilização; as do modelo B relacionam-se com o desenvolvimento de actividades conjuntas dos surdos com os ouvintes, tentando proporcionar alguns contactos sociais.
- Os dois grupos de docentes definiram claramente o conceito de inclusão e promovem o trabalho colaborativo entre os professores.
- As professoras de educação especial do modelo A envolvem os encarregados de educação como parceiros no processo educativo, o qual reflecte uma cultura inclusiva posta em prática, contrariamente às do modelo B relativamente a este aspecto.
- A distância da residência à escola influencia negativamente a participação e colaboração dos pais na escola.
- Três professoras de educação especial consideraram que o modelo A é mais inclusivo e favorece a inclusão social na vida adulta e na sociedade, comparativamente com o modelo B.

### **Opinião dos professores de educação especial relativamente aos modelos educativos**

- O modelo A foi considerado o mais apropriado para a escolarização dos surdos por um PEE deste modelo, o modelo B também o foi por um dos PEE que nele lecciona e um PEE de cada modelo disseram que a escolha do modelo dependia das características individuais.
- Todos os PEE, exceptuando um do modelo B, optam pelo modelo A relativamente à preparação do surdo para a vida adulta.

### **Opinião dos professores de Língua Portuguesa relativamente à inclusão proporcionada pelos modelos educativos**

- Dois docentes do modelo A e um do B definem o conceito relativo à inclusão e dois docentes do modelo B e um do A o que corresponde a integração.
- No modelo A as escolas desenvolvem estratégias inclusivas para os surdos, mais concretamente na formação de turmas heterogéneas; no modelo B, as estratégias são essencialmente relacionadas com a preparação de actividades envolvendo surdos e ouvintes fora da sala de aula.
- As estratégias dos professores do modelo A relacionam-se com a participação, valorização, aceitação e reconhecimento dos surdos como pertença da comunidade educativa, sensibilizando a turma e reforçando-os positivamente; no modelo B, as docentes não utilizam estratégias para a inclusão dos surdos na escola.
- No que concerne à cooperação entre os professores existe efectivamente apenas numa escola do modelo B. No modelo A e nas outras escolas do modelo B, esta verifica-se apenas entre os docentes e a professora de educação especial ou o director de turma.
- Em nenhum dos modelos os professores contactam com os encarregados de educação, atribuindo essa competência aos professores de educação especial ou aos directores de turma.
- Todos os professores consideraram que o modelo A é o que melhor prepara o surdo para a vida adulta e a inclusão social, à excepção de uma docente do modelo B.

### **Opinião dos professores de Língua Portuguesa relativamente ao modelo educativo**

- Um docente do modelo A e um do B, consideraram o modelo A o mais apropriado para a escolarização de alunos surdos, dois docentes do modelo A e um do B, referiram que a eleição do modelo dependia das características individuais dos alunos e, um docente do modelo B, defendeu a integração parcial.

- Cinco docentes consideram que o modelo A é o que melhor prepara os surdos para a vida adulta, mas um do modelo B não concorda, dizendo que é o B.

#### **Opinião dos encarregados de educação relativamente ao modelo educativo/ satisfação**

- As famílias do modelo A e uma do modelo B tiveram em conta o desenvolvimento educativo do filho ao optarem por esta modalidade, contrariamente a três do modelo B que tomaram a decisão com base no apoio especializado e nos técnicos que esta modalidade oferece.
- Constata-se que o desejo de sete dos oito entrevistados é a possibilidade do filho usufruir do modelo A.
- Sete das oito famílias preferem que o filho frequente a escola da residência e seis discordam da frequência de turmas de surdos.
- Todas as famílias do modelo A e duas do modelo B consideram o filho incluído na escola, duas do modelo B não têm esta opinião.
- As famílias referem por unanimidade ter uma percepção positiva das aprendizagens relativamente ao modelo de que o filho usufrui.
- Três famílias do modelo A e uma do modelo B consideram que o filho está motivado para a aprendizagem, contrariamente a uma do modelo A e uma do modelo B e, duas do modelo B não comentaram este aspecto.
- Os dados apontam para uma satisfação geral em relação aos respectivos modelos, havendo no entanto duas famílias do modelo B que têm uma opinião pouco favorável sobre os benefícios educativos e inclusivos que este proporciona.
- As famílias do modelo A sentem-se satisfeitas em relação à preparação para uma vida adulta na sociedade ouvinte e no trabalho que esta modalidade proporciona aos filhos, enquanto que no modelo B duas famílias têm este sentimento em relação à modalidade educativa que os filhos usufruem e duas não.

#### **Opinião dos encarregados de educação relativamente ao envolvimento parental**

- Os pais do modelo A e dois do modelo B sentem-se parceiros activos da escola, contrariamente a duas famílias do modelo B que residem fora da localidade da escola.

### **Opinião dos alunos relativamente ao modelo educativo/ satisfação**

- Apenas dois dos alunos entrevistados optaram pelo modelo educativo em conjunto com os pais, escolhendo o A.
- Os alunos do modelo A e dois alunos do modelo B sentem-se satisfeitos com a escola, um destes porque se relaciona com os ouvintes fora das turmas de surdos, mas os alunos do modelo B que têm que se deslocar diariamente das suas residências não gostam da escola.
- Em ambos os modelos, há processos de interacção entre os professores e os alunos na sala de aula.
- No modelo B não se estabelecem interacções entre pares na sala de aula.
- Sete dos oito alunos entrevistados preferem o modelo A.
- No modelo A, todos acedem à aprendizagem e no modelo B três sentem dificuldade em evoluir no currículo.

### **Opinião dos alunos relativamente à inclusão**

- A comunicação não é uma barreira em nenhum dos modelos educativos, visto que todos comunicam verbalmente de uma forma inteligível.
- No modelo A, os surdos mantêm relações sociais e partilham dificuldades dentro e fora da sala de aula com os ouvintes, parecendo estarem incluídos; no modelo B, os laços de partilha restringem-se ao grupo de surdos, concluindo-se que não estão incluídos na comunidade educativa.

Os entrevistados sugeriram algumas propostas para melhorar a educação dos surdos:

### **Professores de educação especial do modelo A**

- Colocação de formadores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala, de modo a proporcionarem um ensino eficaz e de qualidade nas escolas da residência dos alunos.
- Sensibilização de docentes do regular para a inclusão.
- Formação em LGP para os docentes que leccionam as disciplinas.

#### **Professores de educação especial do modelo B**

- Colocação de formadores e intérpretes de LGP com base na população surda a atender.
- Dar relevo à acústica das salas.
- Ensino precoce de LGP.
- Estabilidade do corpo docente.

#### **Professores de educação especial dos dois modelos**

- Formação específica nesta área para os docentes que leccionam as disciplinas.

#### **Professores de Língua Portuguesa do modelo A**

- Colocação de formadores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala.
- Formação de turmas com um menor número de alunos.
- Acompanhamento dos surdos em pequeno grupo, fora do horário lectivo dos alunos.
- Aquisição de recursos materiais que permitam a aprendizagem apoiada em métodos visuais.

#### **Professores de Língua Portuguesa do modelo B**

- Sensibilização da comunidade escolar para a inclusão do surdo.
- Maior contacto entre surdos e ouvintes.
- Mudança de atitudes dos docentes em relação à cooperação.
- Acompanhamento precoce dos surdos.
- Organização das escolas que contemple tempo para a cooperação entre professores e destes com os técnicos.



- Formação de turmas de ouvintes, reduzidas, com os surdos incluídos.
- Aquisição de recursos materiais que permitam a aprendizagem apoiada em métodos visuais.
- Colocação de formadores e intérpretes de LGP com base na população surda a atender.
- Formação das famílias dos surdos.

### **Professores de Língua Portuguesa dos dois modelos**

- Formação em LGP e no ensino de surdos.

### **Famílias do modelo A**

- Mais tempo de apoio especializado.
- Sistemas de amplificação nas salas de aula.
- Transporte pago para alunos que vivam fora da localidade da escola que serve a residência.
- Formação dos docentes das disciplinas.
- Colocação de terapeutas da fala.

### **Famílias do modelo B**

- Caracterização e colocação dos surdos segundo as suas necessidades e capacidades individuais.
- Colocação de terapeutas da fala, intérpretes e formadores de LGP nas escolas do modelo A.
- Possibilidade de frequência das escolas do local da residência com todos os recursos humanos específicos necessários.

### **Alunos do modelo A**

- Maior preocupação, por parte dos professores, com os alunos com dificuldades.
- Maior firmeza dos professores.
- Os professores devem manter a turma em silêncio.
- Utilização do quadro para explicação da matéria nas aulas.

- Os professores devem falar devagar.

### **Alunos do modelo B**

- Possibilidade de frequentar a escola da residência.
- Possibilidade de emitir opinião e ser ouvido quanto à modalidade educativa e escola que prefere.
- Os professores devem ser amigos dos alunos.
- Os professores devem ajudar os alunos.
- Os professores devem preocupar-se com a aprendizagem dos alunos.
- Utilização do computador.
- Aulas em que prevaleça a comunicação oral.

### **Alunos dos dois modelos**

- Estratégias utilizadas pelos professores que promovam a motivação para a aprendizagem.
- Os professores devem ser divertidos e flexíveis.
- Os professores devem explicar a matéria.

Os dados sugerem que, de um modo geral, as preferências dos entrevistados são a favor da escola inclusiva, com todas as características descritas ao longo deste trabalho.

Também a legislação sobre educação especial em Portugal e a nível mundial a contempla, perspectivando a inclusão social na vida adulta.

Se é esta a filosofia predominante, porque razão os surdos não têm os mesmos direitos?

- O direito de frequentar a escola da sua residência;
- O direito de optarem;
- O direito de não serem desenraizados;
- O direito de permanecer com os seus amigos;
- O direito de serem respeitados na sua diferença;
- O direito a todos os recursos para aprenderem;
- O direito de interagir;

- O direito à igualdade de oportunidades;
- O direito ao sucesso educativo;
- O direito de crescerem junto das suas famílias.

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2007). Currículo contra – hegemónico na educação de surdos: síntese de um estudo. In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 47-67). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos em Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Angerby, K. (2005). *Deaf Education in Sweden*. Acedido em 27 de Dezembro de 2007 em <http://www.batod.org.uk/index.php?id=publications/onlinemagazine/models/sweden.htm>
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1998). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos rectos e oportunidades*. Acedido em 28 de Novembro de 2007 em <http://www.usal.es/~inicio/investigacion/jornada3/actas/conf1.pdf>
- Ainscow, M. (2007). Prefácio: A Viragem Inclusiva. In Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al., *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso* (pp. 13-19). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (M. P. Santos, Trad.). Manchester: Center for Studies on Inclusive Education. Acedido em 12 de Setembro de 2007 em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlauch.htm>
- Braga, R. (2006). *Para Além do Silêncio: Outros Olhares Sobre a Surdez e a Educação de Surdos* (dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006). Acedido em 20 de Junho de 2007 no motor de busca B – On Biblioteca Digital Científica em [http://bdtd.unisinos.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=343](http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=343)
- Brandão, M. T. (2007). Inclusão de Crianças com necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso. In Rodrigues, D. & Magalhães, M. B. (org.), *Aprender Juntos para Aprender*

*Melhor* (pp. 77-106). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Broxton, E. (2006). Perspectivas dos alunos sobre o que é ser um bom professor. In *Enabling Education*, 10, 26-28. Acedido em 15 de Setembro de 2007 em <http://www.eenet.org.uk>

Bureau International d'Audiophonologie (2003). *Les Recommandation*. Acedido em 26 de Novembro de 2007 em <http://www.biap.org/recom0203fr.pdf>

Byrnes, L., Sigafoos, J., Rickards, F. & Brown, P. (2002). Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales, Australia: Development and Implementation of a Policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 244-257. Acedido em 20 de Outubro de 2007 em <http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/7/3/244>

César. M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto Espaço – Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Coelho, O. (2004). As (In)comunicabilidades na Formação: o que urge fazer entre surdos e ouvintes. *Communicare: Revista de Comunicação*, 3, 9-15. Acedido em 15 de Setembro de 2007 em <http://www.apecdap.org/download/comunicare03p009015.pdf>

Coll, C.; & Miras, M. (1999). Características individuales y condiciones de aprendizaje. In Coll, C.; Palacios, J.; & Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y educación* (Vol. II, pp.395-417). Madrid: Alianza.

Contreras, S. (s/ d).Las Lenguas de Señas. In Pelayo, J. (org.), *Algunos Elementos para la Atención del Alumno com Discapacidad Auditiva en el Aula Regular* (pp. 45-46). México: Secretaría de Educación. Acedido em 20 de Outubro de 2007 em <http://www.secolima.gob.mx/estruc/dde/cursossestatalesxvi/NAY120310/ANTOLOGIA%20.doc>

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2006). A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. *Diversidades*, 13, 4-13. Acedido em 20 de Setembro de 2007 em [www.madeira-edu.pt/Publicações/tabid/381/Default.aspx](http://www.madeira-edu.pt/Publicações/tabid/381/Default.aspx)



Costa, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro, Dinâmicas Sociais de Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora.

Cunha, P. O. (1994). O Ensino Básico de 9 Anos: Elementos da Reforma Educativa que garantem o seu cumprimento. In *Educação para todos, Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

Departamento de Educação Especial (2006). *O Currículo e a Educação Especial: Flexibilização e Adaptações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Acedido em 4 de Abril de 2007 em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legilacao/artigo8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legilacao/artigo8.pdf)

Deaf Culture, (2007). Acedido em 20 de Setembro de 2007 em <http://www.signmedia.com/info/adc.htm>

Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de Agosto.

Decreto-Lei nº 20/ 2006, de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

Despacho nº 7520/ 98, de 6 de Maio.

Dias, C. (2000). *Estudo de caso: ideias importantes e referências*. Acedido em 20 de Setembro de 2007 em [http://www.geocities.com/claudiaad/case\\_study.pdf](http://www.geocities.com/claudiaad/case_study.pdf)

Doyle, M. & Dye, L. (2002). Mainstreaming the Student who is Deaf or Hard-of-Hearing. A Guide for Professionals, Teachers, and Parents. In K. Kellers, *Handbook layout page*. San Diego. Acedido em 18 de Junho de 2007 em [http://www.handsandvoices.org/pdf/mainst\\_cal.pdf](http://www.handsandvoices.org/pdf/mainst_cal.pdf)

Emídio, M. T., Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education (2005a). *Financing of special needs education*. Acedido em 27 de Outubro de 2007 em [http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/extracts/docs/02docs/financing\\_pt](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/extracts/docs/02docs/financing_pt)

European Agency for Development in Special Needs Education (2005b). *Financing Portuguese document*. Acedido em 27 de Outubro de 2007 em [http://www.european-agency.org/nat\\_ovs/netherlands/2.html](http://www.european-agency.org/nat_ovs/netherlands/2.html)

European Agency for Development in Special Needs Education (2005c). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Acedido em 27 de Outubro de 2007 em [http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp\\_secondary\\_pt.doc](http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_pt.doc)

European Agency for Development in Special Needs (2003). *Recomendações para responsáveis políticos*. Acedido em 27 de Outubro de 2007 em [http://www.european-agency\\_publications/ereports/downloads/Key%20Principales%20Portuguese.doc](http://www.european-agency_publications/ereports/downloads/Key%20Principales%20Portuguese.doc)

Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, S. & César, M. (2007). O processo de Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Um estudo de caso. In Rodrigues, D. (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 211-322). Cruz

Quebrada: Fórum de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Furth, H. (s/ d). El Pensamiento de los Sordos. In Pelayo, J. (org.), *Algunos Elementos para la Atención del Alumno con Discapacidad Auditiva en el Aula Regular* (pp. 26-30). México: Secretaría de Educación. Acedido em 20 de Outubro de 2007 em <http://www.secolima.gob.mx/estruc/dde/cursossestatalesxvi/NAY120310/ANTOLOGIA%20.doc>

Galkowski, T. (1994). *Développement et éducation des enfants sourds et mallentendants*. Paris: PUF.

Garrido, A., Cavaca, M., Parra, M., Casanova, R. & Serras, S. (2006). Práticas Educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora. In Pereira, F. (coord.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso* (pp. 34-55). Lisboa: Ministério da Educação.

Gesueli, Z. (2006). *Linguagem e Identidade: a Surdez em Questão*. Acedido em 5 de Setembro de 2008 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>

González, M. (s/ d). Necesidades Escolares de Acuerdo a la Intensidad de la Pérdida Auditiva. In Pelayo, J. (org.), *Algunos Elementos para la Atención del Alumno con Discapacidad Auditiva en el Aula Regular* (pp. 15-17). México: Secretaría de Educación. Acedido em 20 de Outubro de 2007 em

<http://www.secolima.gob.mx/estruc/dde/cursosestatalesxvi/NAY120310/ANTOLOGIA%20.doc>

Guerra, G. (2005). *Escolarização do Aluno com Deficiência Auditiva: Estudo Comparativo entre Alunos do Ensino Regular e do Ensino Especial* (dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, 2005). Acedido em 20 de Junho de 2007 em <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/searchSession.jsp?query=Direito&maxResults=10000&Search=&>

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Hegarty, S. (s/ d). Como Facilitar la Integración. In Pelayo, J. (org.), *Algunos Elementos para la Atención del Alumno con Discapacidad Auditiva en el Aula Regular* (pp. 48-52). México: Secretaría de Educación. Acedido em 20 de Outubro de 2007 em <http://www.secolima.gob.mx/estruc/dde/cursosestatalesxvi/NAY120310/ANTOLOGIA%20.doc>

Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e Diferença* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.

Hung, H. & Paul, P. V. (2006). *Inclusion of Students who are Deaf or Hard of Hearing: Secondary School Hearing Students' Perspectives*. Acedido em 22 de Novembro de 2007 no motor de busca B – On Biblioteca Digital Científica em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/112632021/PDFSTART>

Hyde, M. & Power, D. (2003). *Characteristics of deaf and hard of hearing students in Australian regular schools: hearing level comparisons*. Acedido em 22 de Novembro de 2007 no motor de busca B – On Biblioteca Digital Científica em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/112473760/PDFSTART>

Hyde, M. & Power, D. (2006). Editorial: DEI Inclusion Special Issue. *Deafness and Education International*, 8, 57-61. Acedido em 22 de Novembro de 2007 no motor de busca B – On Biblioteca Digital Científica em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/112632022/PDFSTART>

Imerovic, S. (2006). Mudanças nas estratégias de ensino. In *Enabling Education*, 10, 23-25. Acedido em 15 de Setembro de 2007 em <http://www.eenet.org.uk>

Jiménez, R., Prado, F., Moreno, L. & Rivas, A. (1993). El Deficiente Auditivo en la Escuela. In Bautista, R. (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 351-377). Málaga: Ediciones Aljibe.

Kirk, A. & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Koliadis, E. (s/ d.). Desenvolvimento Curricular e Integração: Boas Práticas e Tendências Futuras. In Rodrigues, D. (Org.), *Seminário Europeu hélios*.

*Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas* (pp. 181-188). Cruz Quebrada: Gráfica 2000.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma*. Porto: Edições ASA.

Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Lopes, A. M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Maldjian, B. & Noguera, M. T. (2001). *Proceso de formación de conceptos en niños sordos. Categorías científicas e intuitivas*. Acedido em 11 de Novembro de 2007 em [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/76\\_maldjian.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/76_maldjian.pdf)

Manjón, D., Gil, J. Garrido, A. (1993). Adaptaciones del Curriculum. In Bautista, R. (org.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 55-82). Málaga: Ediciones Aljibe.

Marchesi, A. (1990). Comunicacion, Lenguaje y Pensamiento de los Ninos Sordos. In Marchesi, A. Coll, C. & Palacios, J., *Desrrollo psicológico y educación* (Vol. III, pp. 229-247). Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (1993). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas par Uma Escola Inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.

Marchesi, A. & Martín, H. (1999). *Calidad de la ensenaza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marques, M. M. (1999). Nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In Pereira, F. (Org.), *O Aluno Surdo em Contexto Escolar* (pp.49-61). Lisboa: Ministério da Educação.

Martín, E. & Solé, I. (1999). Intervencion Psicopedagógica y Actividad Docente: Claves para una Colaboracion Necesaria. In Coll, C.; Palacios, J.; & Marchesi, A. (1999). *Desarrollo Psicológico y educación*, (Vol. II, pp. 463-476). Madrid: Alianza.

Martins, M. R. D. (1991). Gestuário – Uma Perspectiva Linguística. In Silva A., Maia A., Viegas E., Carmo H., Carrasco I., Correia J. A. et al., *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa* (pp. 6-7). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.



Ministério da Educação da Argentina (s/ d). Acedido em 28 de Novembro de 2007 em [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/auditiva\\_argentina.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/auditiva_argentina.pdf)

Ministério da Educação e da Investigação da Suécia (2006). Acedido em 2 de Janeiro de 2008 em <http://www.sweden.gov.se/sb/d/2063/a/21953>

Monreal, S., Santos, J., Hernández, R. & Cuenca, A. (1995). *Deficiência Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Ediciones Aljibe.

Monte, R. (s/ d). Políticas Públicas de Educação: Educação Especial no contexto da Educação Comum. *III Congresso Internacional sobre dificuldades de Aprendizagem e Inclusão Escolar*. Acedido em 11 de Setembro de 2007 em [http://www.segmento-ba.com.br/eventos/arquivos/Conferencia%20V\(1\).pdf](http://www.segmento-ba.com.br/eventos/arquivos/Conferencia%20V(1).pdf)

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Most, T. (2004). *The effects off degree and type of hearing loss on children`s performance in class*. Acedido em 22 de Novembro de 2007 no motor de busca B – On Biblioteca Digital Científica em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/112473895/PDFSTART>

Mutaner, J. J. (2000). La Igualdad de oportunidades en la Escuela de la Diversidad. *Professorado, revista de curriculum y formación del professorado*, 4, 1-19. Acedido em 22 de Maio de 2007 em

[redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56740103.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56740103.pdf)

National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY) (2004). La sordera y la Perdida de la Capacidad Auditiva. *Hoja Informativa sobre Discapacidades*, Janeiro – 2004. Acedido em 25 de Junho de 2007 em <http://www.nichy.org/pubs/spanish/fs3sp.pdf>

Niza, S. (1991). A Língua Gestual na Educação de Surdos. In Silva A., Maia A., Viegas E., Carmo H., Carrasco I., Correia J. A. et al., *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa* (pp. 8-12). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Nogueira, J. H. (2006). A escola inclusiva precisa de coerência também no modelo de financiamento. *A Página*, 155, 21. Acedido em 25 de Outubro de 2007 em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4537>

Nowell, R. & Innes, J. (1997). *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Inclusion*. Acedido em 20 de Outubro de 2007, em: <http://www.zak.co.il/deaf-info/old/inclusion>

Nunes, R. R. (1999). A Audição e as Ajudas Individuais. In Pereira, F. (Org.), *O Aluno Surdo em Contexto Escolar* (pp.19-29). Lisboa: Ministério da Educação.

*O Decreto Lei nº 319/ 91 no âmbito da Reforma Educativa (s/ d).*

Perez, M. R. & Lopez, E. D. (1992). *Curriculum y Aprendizaje: Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma*. Pamplona: ITACA.

Peters, S. (2003). *Educación Integrada: Lograr una Educación para Todos, Incluyendo aquellos con Discapacidades y Necesidades Educativas Especiales*. Acedido em 11 de Novembro de 2007 em <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172610312075/InclusiveEduSpnPeters.pdf>

Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quivy, R. & Campenhaut, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Redding, S. (2002). *Os pais e a aprendizagem dos filhos*. Acedido em 11 de Novembro de 2007 em <http://www.ibe.UNESCO.org>

Reis, M. J. (2002). *Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, M. J. & Gil, T. S. (2003). *Domínio sensorial – audição*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Santos, J. M. R. (1990). *La deficiência auditiva: un enfoque cognitivo*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Sari, H. (2007). *The influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey*. Acedido em 22 de Novembro de 2007 no motor de busca B – On

Biblioteca Digital Científica em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/114273992/PDFSTART>

Savoie-Zaic, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. In Gauthier, B., *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.

Simão, E. & Rodrigues, D. (2007). Projectos e práticas curriculares numa escola com Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 69-92). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos em Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Skliar, C; Massone, M. & Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo*. Acedido em 11 de Novembro de 2007 em [http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo04.doc](http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc)

Skliar, C. (1997). *Idealismo y etnocentrismo en los discursos e las prácticas de integración de los niños sordos a la escuela común*. Acedido em 11 de Novembro de 2007 em [http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo06.doc](http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo06.doc)

Special Programs Hearing Impairments (s/ d). *Hard of Hearing and Deaf Students: A Resource Guide to Support Classroom Teachers*. British Columbia: Ministry of Education. Acedido em 25 de Julho de 2007 em <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/hearimpair/toc.htm>

Streubert, H. J. (2002a). Filosofia e Teoria: Fundamentos da Investigação Qualitativa. In Streubert, H. J. & Carpenter, D. R., *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista* (pp. 1-15). Loures: Lusociência.

Streubert, H. J. (2002b). A produção da Investigação Qualitativa: Elementos Comuns Essenciais. In Streubert, H. J. & Carpenter, D. R., *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista* (pp. 17-35). Loures: Lusociência.

Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. Acedido em 28 de Novembro de 2007, em: <http://www.ibe.unesco.org>

Warner (1997). *Escala para avaliação do estatuto socio-económico*. Cadernos COOMP, 4, 88-91.

Yin, R. K. (s/ d). *Case Study Research: design and methods*. (R. L. Pinto, trad.). Acedido em 22 de Julho de 2007 em [http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo\\_Caso.htm](http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm)

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **ANEXOS**

**ANEXO - I**  
**PEDIDO DE INFORMAÇÕES SOBRE A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÀS**  
**DIRECÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (DRE)**



Exmo Senhor

Director Regional de Educação

No âmbito do 8º Mestrado em Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana, Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada, docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida - Abrantes, encontra-se a realizar um estudo com vista à obtenção do grau de mestre, intitulado “A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico – análise comparativa de dois modelos educativos”.

Procura-se comparar duas práticas de atendimento a alunos surdos em escolas com e sem Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), avaliando os dois contextos educativos em termos de inclusão desta população.

Tem como objectivo fazer uma análise comparativa das percepções dos professores, dos alunos e respectivos encarregados de educação, procurando conhecer o processo de escolarização e compreender em que medida o modelo de atendimento preconizado pela inclusão promove o sucesso escolar do surdo, tendo em conta a sua especificidade.

Vem, por este meio, pedir a V. Excelência indicações sobre a localização de escolas que obedeçam aos seguintes critérios previamente definidos:

- Escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico, sem UAEAS, com alunos surdos, de grau severo ou profundo, incluídos em turmas de ouvintes.
- Escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico, com UAEAS, com alunos surdos, de grau severo ou profundo, em turmas de alunos surdos.

Abrantes, 19 de Novembro de 2007

Antecipadamente agradece

**ANEXO – II**

**PEDIDO DE INFORMAÇÕES SOBRE A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS À**  
**DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**  
**(DGIDC)**

Exma Senhora

Coordenadora da Direcção de Serviços de  
Educação Especial e Apoios Sócio-Educativos

No âmbito do 8º Mestrado em Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana, Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada, docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida - Abrantes, encontra-se a realizar um estudo com vista à obtenção do grau de mestre, intitulado “A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico – análise comparativa de dois modelos educativos”.

Procura-se comparar duas práticas de atendimento a alunos surdos em escolas com e sem Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), avaliando os dois contextos educativos em termos de inclusão desta população.

Tem como objectivo fazer uma análise comparativa das percepções dos professores, dos alunos e respectivos encarregados de educação, procurando conhecer o processo de escolarização e compreender em que medida o modelo de atendimento preconizado pela inclusão promove o sucesso escolar do surdo, tendo em conta a sua especificidade.

Vem, por este meio, pedir a V. Excelência indicações sobre a localização de escolas que obedeçam aos seguintes critérios previamente definidos:

- Escola com 2º e 3º ciclos do ensino básico, sem UAEAS, com alunos surdos, de grau severo ou profundo, incluídos em turmas de ouvintes.
- Escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico, com UAEAS, com alunos surdos, de grau severo ou profundo, em turmas de alunos surdos.

Abrantes, 3 de Janeiro de 2008

Antecipadamente agradece

**ANEXO – III**  
**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS CONSELHOS EXECUTIVOS**

Exmo Senhor  
Presidente do Conselho Executivo do  
Agrupamento de Escolas

No âmbito do 8º Mestrado em Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana, Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada, docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida - Abrantes, encontra-se a realizar um estudo com vista à obtenção do grau de mestre, intitulado “A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico – análise comparativa de dois modelos educativos”.

Este estudo tem por base a controvérsia em relação ao melhor modelo educativo para a educação de alunos surdos: uns autores defendem as classes especiais, enquanto outros a inclusão em turmas de ouvintes nas escolas regulares.

As investigações mais recentes efectuadas em Portugal focam, na sua maioria, o trabalho desenvolvido em escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos (UAEAS), sendo escassos ou inexistentes os que reflectam sobre o modelo educativo que contempla surdos incluídos em turmas de ouvintes nas escolas regulares sem UAEAS.

Pelo exposto, torna-se pertinente fazer uma investigação em ambos os contextos que coexistem no nosso país, analisando-os comparativamente.

Estes referem-se a:

- Escolas do ensino básico, sem UAEAS, onde os alunos surdos se encontrem incluídos em turmas de ouvintes e beneficiem de apoio de um docente especializado em surdez.
- Escolas do ensino básico, com UAEAS, com turmas de surdos.

Tratando-se de estudos de caso comparativos, seleccionámos em cada contexto escolar:

- Os alunos surdos do 2º e 3º ciclos ensino básico, com surdez de grau severo ou profundo.
- Os respectivos encarregados de educação, professores de Educação Especial especializados em surdez e professores de Língua Portuguesa (que leccionem nas turmas onde se encontrem os surdos).

Mais concretamente, pretende-se:

- Caracterizar as escolas no que concerne à estrutura social e organizacional (análise do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Agrupamento e recolha de dados junto do Órgão de Gestão).
- Caracterizar e comparar os dois modelos educativos quanto à organização de turmas, recursos físicos e materiais, formação e experiência dos docentes, funcionamento e prática pedagógica (análise do Projecto Curricular de Turma e recolha de dados junto do director de turma).
- Caracterizar e comparar os alunos que frequentam cada modelo educativo quanto à história escolar e clínica, comunicação utilizada e estatuto socio-económico (análise do Plano Educativo Individual dos alunos e do Projecto Curricular de Turma e recolha de dados junto dos professores de educação especial e de Língua Portuguesa).
- Analisar e comparar as percepções dos docentes de Educação Especial e de Língua Portuguesa, dos dois contextos, sobre a inclusão e ao modo como a promovem, o modelo educativo e as práticas pedagógicas (entrevista aos professores de educação especial e de Língua Portuguesa).
- Analisar e comparar as opiniões e expectativas dos pais e dos alunos sobre o modelo educativo de que usufruem (entrevista aos encarregados de educação e alunos).

Com este estudo pretende-se contribuir para o desenvolvimento das boas práticas dos professores que trabalham com alunos surdos, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e alargando o leque de investigações relacionadas com a construção de escolas cada vez mais inclusivas.

Perante o exposto, solicita-se a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> autorização para desenvolver nesse Agrupamento de Escolas a investigação.

Informo V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> de que o estudo terá o cuidado de manter os dados recolhidos em anonimato.

Abrantes, 7 de Janeiro de 2008

Antecipadamente agradece

**ANEXO – IV**  
**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E**  
**LÍNGUA PORTUGUESA**

Exmo(a) Senhor(a) Professor(a):

Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada, docente de educação especial, especializada em surdez, encontra-se neste momento a elaborar a tese de mestrado intitulada “A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico – análise comparativa de dois modelos educativos”, no âmbito do 8º Mestrado de Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana.

Este estudo pretende investigar o atendimento a alunos surdos em escolas regulares sem e com unidades de apoio a esta problemática e a opinião das famílias, dos alunos, dos professores de Educação Especial e Língua Portuguesa em relação ao modelo educativo usufruído e praticado.

O trabalho implica a recolha de opiniões por entrevista a estes docentes, sendo por este motivo preciosa e imprescindível a sua colaboração.

Nesse sentido, venho pedir-lhe a sua ajuda acedendo à referida entrevista.

Também informo que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade, não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Agradecendo antecipadamente

Maria Paula V. M. F. Estrada

Acedo a ser entrevistado(a).

O(A) docente de Educação Especial/ Língua Portuguesa (riscar o que não se adequa)

---

Data \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_



**ANEXO – V**  
**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO**

Exmo Encarregado de Educação:

Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada, docente de educação especial, especializada em surdez, encontra-se neste momento a elaborar a tese de mestrado intitulada “A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico – análise comparativa de dois modelos educativos”, no âmbito do 8º Mestrado de Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana.

Este estudo pretende investigar o atendimento a alunos surdos em escolas regulares sem e com unidades de apoio a esta problemática e a opinião das famílias, dos alunos, dos professores de Educação Especial e Língua Portuguesa em relação ao modelo educativo usufruído e praticado.

O trabalho implica a recolha de opiniões por entrevista ao encarregado de educação e ao seu educando, sendo por este motivo preciosa e imprescindível a sua colaboração.

Nesse sentido, venho pedir-lhe a sua ajuda acedendo à referida entrevista e autorização para também a efectuar ao seu filho.

Também informo que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade, não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Agradecendo antecipadamente

Maria Paula V. M. F. Estrada

Acedo a ser entrevistado(a) e autorizo o meu educando  
\_\_\_\_\_ a ser entrevistado.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO – VI**  
**INSTRUMENTOS PARA RECOLHA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS DE**  
**ORDEM DINÂMICA**

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<b>A</b> Inclusão	Recolher dados de opinião sobre inclusão	1. O que entende por “inclusão”? 2. O que faz esta escola para promover a inclusão de alunos surdos? 3. Quais são as estratégias que utiliza para a inclusão de alunos surdos na escola? 4. Quais são as principais barreiras à inclusão de alunos surdos? 5. Existe interacção entre os alunos? 6. Como caracteriza a articulação entre os Professores de Educação Especial e/ ou técnicos e os professores do Concelho de Turma? 7. Como caracteriza o nível de colaboração e participação dos pais nas tomadas de decisão em relação à educação dos seus filhos?
<b>B</b> Modelo Educativo	Conhecer a opinião sobre o modelo educativo	1. Quais são as dificuldades que sente neste modelo educativo? 2. E os aspectos positivos? 3. Qual é o melhor modelo para a educação de alunos surdos? 4. Qual é o modelo educativo que melhor prepara os alunos surdos para a vida adulta? 5. O que acha que poderia mudar para melhorar a aprendizagem dos alunos surdos e superar as dificuldades? 6. Que limitações sente na sua prática pedagógica?

<b>C</b> Trabalho Docente	Recolher elementos sobre a prática pedagógica	1. Quais são as estratégias que utiliza na sala de aula, para facilitar a aprendizagem do(s) aluno(s) surdo(s), ao nível de: a) Planeamento b) Adaptações curriculares individualizadas c) Ambiente e organização d) Estratégias de ensino/ adaptações na sala de aula e) Avaliação
---------------------------------	---	--

**GUIÃO DE ENTREVISTA  
AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<b>A</b> Modelo educativo	Recolher dados de opinião sobre o modelo educativo e a satisfação	1. Porque matriculou o seu filho nesta escola e não optou pelo outro modelo educativo? 2. Que receios sentiu com a vinda do seu filho para esta escola? 3. Está satisfeito com a escola que o seu filho frequenta? Porquê? 4. O que pensa sobre a aprendizagem do seu filho? 5. Que aspectos considera necessário alterar na escola e o que ajudaria a melhorar a aprendizagem do seu filho? 6. Considera que este modelo educativo prepara o seu filho para a vida adulta? Porquê?
<b>B</b> Relação escola/família	Recolher elementos referentes ao envolvimento parental	1. Qual é a sua opinião em relação à informação transmitida pelos professores sobre os progressos do seu filho? 2. Como avalia a sua participação nas decisões da escola em relação à aprendizagem do seu filho?

**GUIÃO DE ENTREVISTA  
AOS ALUNOS**

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<b>A</b> Modelo educativo	Recolher elementos referentes às concepções sobre o modelo educativo e a satisfação	1. Quem decidiu a sua vinda para esta escola? 2. Gosta de estar nesta escola ou preferia outra? Porquê? 3. Considera que aprende muito nesta escola? Porquê? 4. O que é ser um bom professor? 5. O que é ensinar bem? 6. Tem alguma dificuldade nas aulas? A quem pede ajuda? 7. Como deveriam ser as aulas?
<b>B</b> Inclusão/ Socialização	Recolher dados de opinião relativos à inclusão	1. Tem amigos na escola? São surdos e/ ou ouvintes? 2. Como comunica com os seus amigos? 3. Os seus amigos ajudam-no, na aula e no intervalo, quando tem dificuldades? Quando? Como?

**ANEXO – VII**  
**INSTRUMENTOS PARA RECOLHA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS DE**  
**ORDEM ESTRUTURAL**



## **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

**Escola:**

**Objectivo:** Levantamento de elementos da escola em relação à estrutura social e organizacional.

### **1. Recursos Financeiros**

1. 1. Verba(s) recebida(s) pela escola e a(s) entidade(s) de proveniência
1. 2. Verbas específicas para alunos surdos

### **2. Transportes / Financiamento**

- 2.1. Distância percorrida da residência dos alunos surdos à escola
2. 2. Tempo médio de deslocação dos alunos surdos
2. 3. Meios de transporte utilizados pelos alunos surdos
2. 4. Verbas para transporte dos alunos surdos e a(s) entidade(s) de proveniência

### **3. Recursos Humanos**

3. 1. Pessoal docente
3. 2. Pessoal técnico
3. 3. Pessoal auxiliar

### **4. População Escolar**

4. 1. Número total de alunos
4. 2. Número de turmas
4. 3. Número total de alunos surdos

### **5. Organização para Alunos Surdos**

5. 1. Projectos específicos para surdos
5. 2. Protocolos/ articulação com instituições ou entidades específicas para surdos

- 5. 3. Adaptações didáticas e organizativas de resposta aos surdos
- 5. 4. Oportunidades de formação docente sobre a problemática da surdez

## **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO MODELO EDUCATIVO/ TURMA**

**Escola:**

**Objectivo:** Levantamento de elementos relacionados com a estrutura social, organizacional, pedagógica e física.

### **1. Caracterização da turma**

1. 1. Ano de escolaridade
1. 2. Número de alunos
1. 3. Número de alunos surdos
1. 4. Critérios de constituição da turma

### **2. Recursos Físicos e Materiais**

2. 1. Material didáctico e/ ou específico para surdos
2. 2. Acústica da(s) sala(s)

### **3. Funcionamento**

3. 1. Organização do apoio especializado
3. 2. Organização de outros apoios
3. 3. Participação em projectos e actividades (escola/ comunidade)
3. 4. Programas específicos
3. 5. Funções dos docentes
3. 6. Funções dos técnicos

### **4. Prática Pedagógica**

4. 1. Comunicação utilizada nas aulas
4. 2. Currículo dos alunos
4. 3. Planeamento
4. 4. Adaptações curriculares individualizadas
4. 5. Gestão e organização
4. 6. Estratégias de ensino/ adaptações na sala de aula
4. 7. Avaliação

## **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES**

**Escola:**

**Objectivo:** Recolha de dados de caracterização dos docentes.

### **1. Identificação**

1. 1. Nome
1. 2. Grupo de docência

### **2. Formação**

2. 1. Formação em surdez
2. 2. Formação em LGP
2. 3. Sem formação em surdez e em LGP

### **3. Experiência dos Docentes**

3. 1. Experiência de trabalho com surdos no modelo A
3. 2. Experiência de trabalho com surdos no modelo B
3. 3. Experiência de trabalho com surdos nos modelos A e B
3. 4. Sem experiência de trabalho com surdos

## **FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO**

**Escola:**

**Objectivo:** Recolha de dados de caracterização do aluno.

### **1. Identificação**

- 1. 1. Nome
- 1. 2. Data de Nascimento
- 1. 3. Ano de Escolaridade

### **2. História Escolar e Clínica**

- 2. 1. Percurso escolar
- 2. 2. Retenções
- 2. 3. Tipo de surdez
- 2. 4. Grau de surdez
- 2. 5. Momento de aquisição da surdez
- 2. 6. Utilização de próteses auditivas
- 2. 7. Ganho auditivo
- 2. 8. Problemas associados

### **3. Comunicação**

- 3. 1. LGP
- 3. 2. Linguagem Oral
- 3. 3. Linguagem oral combinada com gesto
- 3. 4. Português gestualizado
- 3. 5. Bilinguismo
- 3. 6. Vocalizações e Mímica

### **4. Estatuto Socio-económico**

- 4.1. Profissão do pai
- 4. 2. Profissão da mãe

**ANEXO – VIII**  
**ESCALA DE WARNER**

# ESCALA DE WARNER PARA AVALIAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

*(Síntese da 1ª adaptação para Portugal in Cadernos COOMP, 4 :88-91)*

## 1-

- **Alta Administração do Estado** (chefia ministerial, deputados, membros da Câmara Corporativa, Juizes e magistrados, directores gerais, etc.);
- **Direcção e pessoal superior dos quadros da administração pública** (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e dos organismos corporativos e de coordenação económica);
- **Direcção Administrativas de Empresas Privadas** (administradores, directores, inspectores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);
- **Direcção Técnica de Empresas Privadas** (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);
- **Entidades exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados** (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.);
- **Proprietários de grandes explorações agrícolas;**
- **Industriais com empresas de grande dimensão;**
- **Directores e grandes artistas de Artes** (teatro, cinema, bailado, música, etc.);
- **Escritores e poetas de renome nacional comprovado;**
- **Escultores e decoradores de reconhecida categoria;**
- **Pintores de arte oficialmente galardoados;**
- **Altas personalidades do Clero secular católico;**
- **Diplomatas e cônsules do corpo diplomático acreditado em Portugal.**

## 2-

- **Licenciados com posição média** (assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

- **Pessoal dos quadros da Administração Pública, de média categoria** (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);
- **Pessoal dos quadros administrativos e técnicos das Empresas Privadas sem funções directivas mas com posição destacada, Bancos, Seguros, Comércio e Indústria** (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);
- **Proprietários de pequenas indústrias;**
- **Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão, explorando-as por intermédio de trabalhadores;**
- **Jornalistas;**
- **Intérpretes e guias creditados por entidades oficiais;**
- **Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão;**
- **Artistas de 2º plano;**
- **Religiosos regulares católicos;**
- **Professores de instrução primária;**
- **Profissões de carácter intelectual;**
- **Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves** (comandantes, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);
- **Modelos e manequins de alta-costura.**

**3-**

- **Proprietários de indústrias domésticas;**
- **Proprietários de pensões e restaurantes;**
- **Comerciantes e vendedores de pequena indústria;**
- **Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, alfaiatarias, etc.;**
- **Empregados de escritório;**
- **Empregados de comércio e indústria;**
- **Angariadores e agentes comerciais;**
- **Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrem;**



- Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;
- Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios nas suas terras;
- Regentes agrícolas;
- Capitães e mestres de embarcações, radiotelegrafistas, etc.;
- Procuradores e solicitadores;
- Despachantes de mercadorias;
- Empreiteiros de obras e serviços;

#### 4-

- **Operários e trabalhadores qualificados especializados** (pintores, electricistas, mecânicos oficiais, torneiros maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, doiradores, esmaltadores, etc. );
- **Operários e trabalhadores qualificados, semi—especializados** (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores e silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
- Agentes de cais;
- Carteiros e boletineiros;
- Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequenas explorações;
- Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);
- Damas de companhia, preceptoras e governantas;
- Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;
- Feitores e administradores agrícolas;
- Criadores e tratadores de gado.

#### 5-

- **Trabalhadores não especializados** (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
- **Serviços domésticos;**

- Contínuos, paquetes;
- Guardas nocturnos, porteiros;
- Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;
- Magarefes, costureiras e aprendizes;
- Vendedores ambulantes, engraxadores;
- Carcereiros;
- Coveiros;
- Pessoas com profissão mal definida.